COLECCIÓN

LeA

Lenguaje • *escritura* • Alfabetización

Dirigida por Emilia Ferreiro

La escritura, como tal, no es el objeto de ninguna disciplina específica. Sin embargo, en años recientes se ha producido un incremento notable de producciones que toman la escritura como objeto, analizándola desde la historia, la antropología, la psicolingüística, la paleografía, la lingüística... El objetivo de la **colección LEA** es difundir una visión multidisciplinaria sobre una variedad de temas: los cambios históricos en la definición del lector y las prácticas de lectura; las complejas relaciones entre oralidad y escritura; los distintos sistemas gráficos de representación y de notación; las prácticas pedagógicas de alfabetización en su contexto histórico; la construcción de la textualidad; los usos sociales de la lengua escrita; los procesos de apropiación individual de ese objeto social; las bibliotecas y las nuevas tecnologías. Los libros de esta colección permitirán agrupar una literatura actualmente dispersa y de difícil acceso, permitiendo así una reflexión más profunda sobre este objeto "ineludible".

ANNE MARIE CHARTIER Y JEAN HÉBRAND	Discursos sobre la lectura *(1880 - 1980)*
NINA CATACH (COMP.)	Hacia una teoría de la lengua escrita
GIORGIO RAIMONDO CARDONA	Antropología de la escritura
ROGER CHARTIER	El orden de los libros
FRANÇOISE DESBORDES	Concepciones sobre la escritura en la Antigüedad romana

Cultura escrita y oralidad

por

David R. Olson y Nancy Torrance
(compiladores)

gedisa
editorial

Colaboradores

Jo Anne Bennett, Department of Psychology, Queen's University, Kingston
John W. Berry, Department of Psychology, Queen's University, Kingston
Jerome Bruner, New York University, Nueva York
J. Peter Denny, Department of Psychology, University of Western Ontario, Londres, Ontario
Carol Fleisher Feldman, Department of Psychology, New York University, Nueva York
Eric Havelock, profesor emérito en Yale University, hasta su muerte en 1988
Ivan Illich, Technology and Society Program, University of Pennsylvania, Filadelfia
Jeffrey Kittay, profesor visitante, Department of French, New York University, Nueva York; editor de *Lingua Franca, the Review of Academic Life*
André Roch Lecours, Faculté de Médecine, Université de Montréal; director del Laboratoire Théophile-Alajouanine, Centre de recherche du Centre Hospitalier Côte-des-Neiges, Montreal
R. Narasimhan, Tata Institute of Fundamental Research, Bombay
David R. Olson, Centre for Applied Cognitive Science, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto
Maria Alice Parente, Departamento de Patología del Lenguaje, Facultad de Medicina, Universidad de San Pablo, Brasil; Laboratoire Théophile-Alajouanine, Centre de recherche du Centre Hospitalier Côte-des-Neiges, Montreal
D. P. Pattanayak, Central Institute of Indian Languages, Ministry of Education and Culture, India
Paul Saenger, Newberry Library, Chicago
Barry Sanders, Peter and Gloria Gold Professor of English and the History of Ideas, Pitzer College, Claremont, California
Robert J. Scholes, Institute for the Advanced Study of Communication Processes, Department of Speech and Program in Linguistics, University of Florida, Gainesville
Nancy Torrance, Centre for Applied Cognitive Science, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto
Susan Weisser, Department of English, Adelphi University, Nueva York
Brenda J. Willis, Division of Communication, Central Florida Community College

Prólogo

Este libro surgió de un congreso realizado en junio de 1987 bajo los auspicios conjuntos del Programa McLuhan de la Universidad de Toronto y del Instituto Internacional de Estudios Semióticos y Estructurales, y fue subvencionado por el Consejo de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá. El congreso tuvo una elevadísima concurrencia: alrededor de doscientas personas participaron en las sesiones celebradas durante sus tres días de duración.

Lamentamos que en este libro no aparezcan tres de las disertaciones presentadas en el congreso, como tampoco ninguna de las discusiones. Brian Stock, del Instituto Pontificio de Estudios Medievales de la Universidad de Saint Michael, analizó los modos en que la palabra escrita llegó a suministrar, durante la Edad Media, modelos intelectualizados abstractos en función de los cuales cualquier hecho, incluso las experiencias personales internas del individuo, podía ser interpretado y juzgado. Jacques Derrida, de la Ecole Normale de Francia, puso en contraste dos puntos de vista de la interpretación que continúan siendo fundamentales para nuestra comprensión moderna de los textos: el de Spinoza, quien sostenía que el significado era independiente de la forma verbal externa, por lo que podía traducirse de una lengua a otra sin pérdida de significado, y el de Gershom Scholem, un místico judío moderno que planteó que el significado, o contenido, está ligado a la forma verbal de tal modo que cualquier cambio en esa forma implica un cambio en el significado. Manfred Bierwisch, del Instituto Max-Planck de Psicolingüística, analizó las similitudes estructurales básicas entre el habla y la escritura, las que lo llevaron a concluir, siguiendo a Sausssure, que la escritura es

Este libro está dedicado a la memoria de Eric Havelock, 1903-1988

Título del original inglés: *Literacy and orality*
Publicado por Press Syndicate of the University of Cambridge

Traducción: Gloria Vitale

Diseño de cubierta: Marc Valls

Segunda reimpresión, junio de 1998, Barcelona

Muntaner, 460, entlo., 1.ª
Tel. 93 201 60 00
08006 Barcelona, España
e-mail:gedisa@gedisa.com
http://www.gedisa.com

ISBN: 84-7432-527-7
Depósito legal: B-23838/1998

Impreso en Limpergraf
c/. del Río, 17 - Ripollet

Impreso en España
Printed in Spain

Indice

simplemente un registro del habla y tiene menor significación lingüística o cognitiva, un criterio que contradecía, pero que también contribuyó a esclarecer, los puntos de vista de muchos otros participantes.

Durante el congreso, David Cayley, de la Corporación Canadiense de Radiodifusión, grabó entrevistas con los participantes y las compaginó para su emisión al público. Las transcripciones de estas entrevistas se pueden adquirir por un precio de siete dólares, solicitándolas a: CBC Transcripts, Box 6400, Station "A", Montreal, Quebec H_3C $_3L_4$, Canadá.

Por excelentes que sean los ensayos incluidos en un libro como éste, la tarea de producirlo demanda muchísimo trabajo y esfuerzo. Deseamos expresar nuestro sincero agradecimiento a Marie McMullin, quien supervisó esta tarea, y a Susan Milmoe, Helen Wheeler y Laura Dobbins, de Cambridge University Press, por su ayuda y su asesoramiento.

Mientras preparábamos el capítulo de Eric Havelock para este libro, nos llegó la noticia de su fallecimiento. Havelock fue uno de los primeros en reconocer que la escritura contribuyó a cambiar las pautas de organización social, a crear una nueva conciencia del lenguaje y de la mente y a promover el tipo de reflexión introspectiva que los "modernos" damos por descontada. Fue un pensador original y una figura fundacional en el estudio de la oralidad y la cultura escrita, y es para nosotros un honor dedicar este libro a su memoria.

Introducción

DAVID R. OLSON Y NANCY TORRANCE

Este libro continúa la línea de investigación y pensamiento que formulamos en nuestra obra anterior, *Escritura, lenguaje y aprendizaje*, en los siguientes términos:

> Los efectos de la cultura escrita en el cambio intelectual y social no son directos... es engañoso concebir la cultura escrita en términos de consecuencias. Lo que importa es lo que la gente hace con la escritura, y no lo que la escritura le hace a la gente. La cultura escrita no origina un nuevo modo de pensar, pero el hecho de contar con un registro escrito posiblemente le permite a la gente hacer algo que antes no podía hacer: revisar, estudiar, reinterpretar y demás. Análogamente, la cultura escrita no origina el cambio social, la modernización ni la industrialización. Pero la capacidad de leer y escribir posiblemente sea vital para desempeñar ciertos roles en una sociedad industrial y totalmente irrelevante en lo que respecta a otros roles en una sociedad tradicional. La escritura es importante por lo que permite hacer a la gente: alcanzar sus objetivos o vislumbrar objetivos nuevos. (Olson, Hildyard y Torrance, 1985, pág. 14.)

En nuestro libro anterior se exponían algunos de los modos en que la capacidad de leer y escribir pasó a cumplir una variedad de funciones en las sociedades que conocen la escritura; en este libro se muestra cómo se relacionan esas funciones con las que cumplía la oralidad en las culturas tradicionales y cómo, en las sociedades con escritura, el discurso oral rodea y condiciona los usos de los textos escritos. El discurso oral a menudo se refiere a textos escritos de archivo, a cómo consultarlos, interpretarlos, criticarlos, parafrasearlos y, por último, crearlos, siempre con algún propósito. Este discurso oral sobre textos escritos es el que proporciona un terreno fértil para el pensamiento moderno interpretativo y escéptico.

En la Primera parte, Eric Havelock, Ivan Illich, Carol Feldman, Peter Denny, Jo Anne Bennett y John Berry, y D. P. Pattanayak examinan desde una perspectiva cultural e histórica el surgimiento de la escritura, sus usos y sus consecuencias en una sociedad moderna. En los capítulos de esta parte se muestra que las funciones a veces asignadas a la escritura a menudo son cumplidas, en las sociedades ágrafas, por formas orales de gran sutileza y fuerza. La escritura influye y altera estas formas, en particular por la vía de ampliar el conjunto de recursos empleados para convertir los textos en objetos de discurso. En el proceso, las actitudes hacia el yo, el conocimiento y la sociedad que en tiempos modernos tomamos como universales en la naturaleza humana se pueden ver como productos de una tradición de escritura en evolución.

Al principio de esta sección, Eric Havelock rastrea la historia de las hipótesis sobre la oralidad y la cultura escrita, comenzando por el trabajo de Parry y Lord y siguiendo con los planteos simultáneamente expuestos en las obras escritas por McLuhan, Ong, Goody y Watt y él mismo a fines de la década de 1950 y principios de la de 1960. Havelock analiza la idea esencial de que la poesía es un producto de la oralidad que a efectos de ser preservado aprovecha los recursos del oído, mientras que la prosa es un producto de la cultura escrita "liberado de las constricciones de la memorización". La evolución de la forma de discurso que conocemos como prosa escrita es crucial para el desarrollo de las formas modernas de pensamiento occidental, incluidas la ciencia, la filosofía y la justicia. Havelock hace remontar estos cambios lingüísticos y conceptuales a la invención de un sistema de escritura no ambiguo, el alfabeto griego, y examina la significación de las dos formas de pensamiento resultantes, la oralidad y la escritura, en la vida contemporánea.

Ivan Illich diferencia la "cultura escrita clerical", que es la capacidad de leer y escribir, de la "cultura escrita lega", que es el conjunto de competencias y conocimientos generales requeridos para participar en una sociedad que utiliza la escritura. Estas actitudes y creencias generales no sólo son esencialmente parte de la "cultura oral", sino que están tan extendidas en las sociedades con cultura escrita que a veces se consideran, erróneamente, universales de la cultura humana. Illich investiga en detalle la invención de las prácticas de escritura en la Alta

Edad Media y su papel en la evolución de nuestras concepciones contemporáneas del yo y de la sociedad, y recomienda que se efectúen renovados intentos de dilucidar y, cuando sea necesario, rebatir, nuestras "certidumbres" acerca de la escritura y la modernidad.

Carol Feldman refuta la "opinión generalizada" de que la cultura escrita y la propagación de la capacidad de leer y escribir han dado origen a las particulares formas de conciencia propias del pensamiento occidental. Al igual que Bruner, Feldman sostiene que la distinción entre decir-significar y texto-interpretación no puede ser exclusiva de las culturas con escritura, sino que es un aspecto universal del lenguaje. Como prueba, señala los registros o géneros distintivos presentes en el discurso oral en las sociedades "tradicionales", en las que los hablantes emplean tipos especiales de discurso y determinados supuestos interpretativos para abordar diferentes clases de discursos, como la oratoria y el discurso ritualizado. Basándose en ejemplos tomados de los wana de Indonesia, Feldman argumenta que muchas culturas orales de hecho tienen géneros orales de texto e interpretación y, lo que es más, que esas culturas prestan la misma atención a la índole de la interpretación que la filosofía occidental.

Peter Denny examina las pruebas relativas a los efectos de la cultura escrita sobre la cognición humana y analiza las diversas explicaciones existentes acerca de las diferencias entre las sociedades con escritura y sin ella, como por ejemplo, que el pensamiento occidental es más reflexivo, más abstracto, más complejo y más lógico que el de las sociedades preescriturarias. Describe luego investigaciones actuales que demuestran que, en su mayor parte, esas explicaciones son erróneas. Denny considera, sin embargo, que el pensamiento occidental tiene una propiedad distintiva, ausente en las sociedades de cazadores-recolectores y casi ausente en las sociedades agrícolas, que es la mayor tendencia a la descontextualización. Lo demuestra sistematizando las datos transculturales e históricos según dos dimensiones: la contextualización y la diferenciación. Denny encuentra que, a medida que las sociedades van evolucionando desde la etapa de caza-recolección, pasando por la agrícola, hasta la industrializada, se produce una sostenida disminución de la tendencia a establecer conexiones *entre* unidades de pensamiento, mientras que la tendencia a establecer distincio-

nes *dentro* de una unidad de pensamiento es inicialmente elevada, decrece con el surgimiento de las sociedades agrícolas y vuelve a aumentar con la industrialización. Si bien Denny considera que estos cambios son resultado del aumento de población dentro de un grupo cultural, coincide con la idea de que la cultura escrita amplía la contextualización que comenzó en la Grecia clásica.

Jo Anne Bennett y John Berry describen la rápida y casi universal difusión de un sistema de escritura silábica entre la tribu algonquina de los cri, que hasta entonces no conocían la escritura. Estos autores sugieren que la propagación de la escritura cri se debió a diversos factores, en particular a la simplicidad del sistema mismo de escritura, que comprende menos de una docena de símbolos, y a la importancia de las funciones sociales que cumple la escritura de cartas en la sociedad cri. Observan los autores que a medida que esas funciones, relacionadas principalmente con la comunicación interpersonal, pasan a ser cumplidas por el teléfono, la escritura autóctona cri tiende a declinar. La escritura inglesa, perpetuada por las escuelas y apta para cumplir diversas funciones sociales e institucionales, tiende a persistir y se generaliza aún más.

D. P. Pattanayak ha señalado cuatro factores que pueden usarse de distintos modos para caracterizar una cultura oral. En las sociedades orales hay textos fijados a través de la memorización; instituciones tales como contextos rituales y oratorios en los que se emplean esos textos; procedimientos para inculcar a los miembros el uso de esos textos y formas para comentar, explicar y mencionar esos textos.

La Segunda parte del libro incluye capítulos elaborados por Barry Sanders, Jerome Bruner y Susan Weisser, David Olson y Jeffrey Kittay y está referida a la evolución de formas de discurso especializadas que funcionaron como métodos de reflexión a principios de la Edad Moderna.

Barry Sanders caracteriza *Los cuentos de Canterbury* de Chaucer como la primera obra de ficción auténtica y sostiene que el chiste que figura en "El cuento de Miller" se origina en una compleja acción recíproca entre oralidad y escritura. Chaucer ha creado un mundo de ficción que, para ser plenamente apreciado, debe leerse como si fuera un chiste oral. Sanders plantea que Chaucer ha tomado una forma oral, el chiste, y la

ha analizado y reformulado en la escritura para producir la primera obra de verdadera ficción. A efectos de comprender cabalmente las intrincaciones de "El cuento de Miller", éste debe ser *leído*, y para apreciar cabalmente su espíritu, el chiste del narrador también debe ser *escuchado*. Así, el lector se convierte en el auditorio del autor por primera vez en la historia. Para Sanders, la invención de la ficción y la noción de autor son parte del desarrollo de una tradición escrita.

Jerome Bruner y Susan Weisser examinan el desarrollo de técnicas de informe personal o autoinforme, observando cómo surge el estilo autobiográfico adulto al cambiar las funciones y convenciones del autoinforme. Al tiempo que reconocen a la cultura escrita como un instrumento de cambio hacia la modernidad, estos autores argumentan que el principal factor determinante de la mentalidad moderna es de hecho la transformación histórica de la autoconciencia. Este estilo que surge del autoinforme permite a los individuos textualizar sus propias vidas y, por consiguiente, los somete a la interpretación y la reinterpretación. Los autores llegan a la conclusión de que el efecto de la cultura escrita fue acelerar el cambio hacia una forma más autoconsciente de autoinforme, tal como lo hicieron otros factores históricos que marcaron el final de la Edad Media. El principal factor determinante del pensamiento moderno, sin embargo, se encuentra en las estructuras universales intrínsecas del pensamiento y el lenguaje, incluyendo los mecanismos para distinguir uno del otro. El surgimiento de los géneros correspondientes a la autobiografía le permite al individuo formular y reformular las más tempranas y elementales de las teorías: las relativas al yo. Esas autobiografías no sólo se refieren a un yo sino que construyen un yo; el individuo puede "representarse" a sí mismo de determinada manera y luego tratar de vivir en consecuencia, práctica ésta que, según nos informa Brian Stock (1983), se inició con la tradición monástica.

David Olson explora dos puntos de vista acerca de cómo contribuyó la cultura escrita al surgimiento de la temprana ciencia moderna. El punto de vista instrumental, que él atribuye a Eisenstein, sugiere que la imprenta fue un factor decisivo en tanto hizo posible una "tradición de investigación de archivo" y puso en manos de todo estudioso una copia "original" de los textos, libre de errores del copista. El punto de vista del cambio conceptual, que Olson comparte con Scholes y Willis (capítulo

13 de este libro) postula que la cultura escrita produjo una nueva comprensión de la distinción entre lo objetivamente "dado", ya sea en los textos o en la naturaleza, y las percepciones e interpretaciones subjetivas del lector. Esta distinción conceptual, sostiene Olson, fue fundamental para el surgimiento de la ciencia moderna temprana.

En el último capítulo de la Segunda parte, Jeffrey Kittay propone que la cultura escrita sea considerada dentro de una descripción más amplia de la comunicación de la que normalmente se asume en la literatura. De acuerdo con esto, Kittay adopta la perspectiva de que la escritura es mucho más que la mera codificación y decodificación del lenguaje oral. En vez de ello, la escritura es, según dice, una "práctica significante" más general que un género y contiene diversas formas de comunicación. En tanto práctica significante, la escritura puede contrastarse con la oralidad. Kittay examina dos cuestiones fundamentales que surgen de la hipótesis sobre la cultura escrita. La primera es la cuestión de la escritura en tanto *descontextualizada*: el problema no sólo de si al escribir uno puede hacer explícitos todos los aspectos de la comunicación, sino también de si es apropiado hacer explícito cada aspecto. La segunda es la cuestión de la *universalidad* del efecto: el problema de si todas las culturas con escritura son cognitivamente similares o si, como él sostiene, son cognitivamente innovadoras de diferentes modos dependiendo de otros aspectos culturales, como una relativa apertura a nuevas formas de comunicarse y/o aspectos físicos de los materiales y la ortografía en cuestión.

En la Tercera parte de este libro, R. Narasimhan, Paul Saenger, Robert Scholes y Brenda Willis, Roch Lecours y Maria Parente, y David Olson exploran la cuestión de la cultura escrita y el lenguaje desde una perspectiva psicológica. Los autores tratan aquí la psicología de la cultura escrita y su adquisición.

Narasimhan critica ciertos aspectos de la hipótesis de la cultura escrita que subrayan los efectos de la escritura alfabética en la Grecia posterior a Homero, de la escritura manual en la cultura europea occidental y de la escritura textual en el desarrollo de la cultura científica empírica en la Europa posmedieval. Narasimhan postula un marco de referencia más amplio para comprender la cultura escrita por vía de relacionarla con la conducta reflexiva basada en el uso del lenguaje

natural y apuntalada por diversas tecnologías, y luego considera las implicaciones cognitivas de ese marco de referencia. La experiencia europea occidental se contrasta con la tradición oral en la India y las relaciones entre las consecuencias específicas y las más generales de la escritura se analizan a la luz de las retroalimentaciones institucionales y tecnológicas.

Paul Saenger examina los modos en que la forma de un sistema de escritura determina las habilidades mentales requeridas para la lectura. Saenger señala que mientras que los sistemas silábicos, como el hebreo, han utilizado la separación entre palabras desde la antigüedad, los sistemas alfabéticos (el griego y el latín) abandonaron el uso de los espacios entre palabras en los primeros siglos de la Era Cristiana, para volverlos a introducir a comienzos del siglo VIII. Saenger plantea que el abandono de los espacios entre palabras fue una consecuencia del hecho de que no existía ninguna necesidad de identificar rápidamente las palabras debido a que: 1) los textos eran leídos en voz alta, 2) la lectura se efectuaba a partir de un corpus limitado de textos y 3) sólo una clase restringida, en general conformada por lectores profesionales, practicaba la lectura. Cuando estos factores dejaron de incidir, el espaciamiento entre palabras fue reinstaurado y extendido desde las Islas Británicas a todas las escrituras alfabéticas. La lectura en voz baja, dice Saenger, constituye la gran línea divisoria en la historia de la lectura, que separa la antigüedad de las culturas modernas. La lectura en voz baja ofreció una serie de ventajas intelectuales, como las actividades de leer y recorrer rápidamente un escrito, que subordinan el texto a los objetivos, las intenciones y las interpretaciones del lector. Algunas de estas ventajas son examinadas en los capítulos de Kittay e Illich.

Robert Scholes y Brenda Willis sostienen que los lingüistas, en su mayor parte, han omitido considerar los efectos que ejerce el hecho de aprender a leer y escribir sobre el conocimiento del lenguaje que tiene un hablante. Estos autores presentan los resultados de una investigación del desempeño metalingüístico de adultos instruidos y analfabetos, que indican que algunos elementos fonológicos, morfológicos y sintácticos atribuidos a la gramática de todos los hablantes de una lengua materna sólo son conscientemente accesibles para quienes también saben leer esa lengua. Como consecuencia de esta investigación, los autores postulan la existencia de dos niveles

de conocimiento lingüístico, que reflejan una dicotomía de intensión y extensión. Mientras que el conocimiento lingüístico de los adultos analfabetos es de carácter predominantemente extensivo, es decir que los rasgos presentes en la conciencia son aquellos que se relacionan con las propiedades no lingüísticas de los objetos y con las características de los objetos en el mundo, el conocimiento lingüístico de los adultos instruidos también incluye la conciencia de los rasgos puramente lingüísticos. La hipótesis de estos autores sobre la intensión y la extensión es en cierta forma similar a la hipótesis metalingüística de Olson como explicación de las implicaciones de la escritura.

Roch Lecours y Maria Parente exponen y comentan investigaciones realizadas sobre la representación cerebral del lenguaje en adultos analfabetos. Estos autores examinan la noción de que el aprendizaje del lenguaje escrito ejerce cierta influencia en la lateralización funcional del lenguaje al hemisferio izquierdo del cerebro para la mayoría de las personas. Presentan los resultados de una investigación en la que se compararon sujetos instruidos y analfabetos, sanos y con daño cerebral, según su desempeño en tests destinados a determinar la incidencia de afasia y consistentes en combinar, repetir y nombrar. Al no encontrar diferencias relativas a la incidencia de afasia entre los sujetos analfabetos e instruidos con daño cerebral del hemisferio izquierdo, los autores confirmaron su hipótesis de que el carácter dominante del hemisferio cerebral izquierdo respecto del lenguaje no depende primordialmente de la capacidad de leer y escribir. Sin embargo, el hecho de que encontraron diferencias en la capacidad de nombrar entre los sujetos analfabetos con daño cerebral del hemisferio derecho y los analfabetos neurológicamente sanos, una diferencia que no se da entre las personas que saben leer y escribir, los lleva a la conclusión de que el carácter dominante del hemisferio cerebral izquierdo en lo atinente al lenguaje podría ser menos excluyente entre los analfabetos que entre los individuos instruidos.

David Olson examina algunas de las posibles maneras en que la disponibilidad de un sistema de escritura podría alterar los procesos cognitivos. Olson considera cuatro posibilidades, a las que denomina modalidad, medio, destrezas mentales e hipótesis metalingüísticas. De ellas, la hipótesis metalingüística no sólo es la vía más prometedora para explicar las ventajas intelectuales de la capacidad de leer y escribir, sino que además

puede incorporar las conclusiones derivadas de las primeras tres hipótesis. La hipótesis metalingüística que propone Olson es que la escritura es de por sí una actividad metalingüística. Así como el habla representa al mundo y por lo tanto convierte al mundo en un objeto de reflexión, la escritura representa el habla y en consecuencia convierte el habla en un objeto de reflexión. La escritura extrae su ventaja del hecho de aprovechar las relaciones entre estos dos niveles de conciencia, observación que también hace Saenger.

En el intento de determinar las relaciones entre la cultura escrita y la oralidad, comparamos dos perspectivas. Por un lado, la "teoría de la continuidad" sostiene que la oralidad y la escritura son en esencia medios lingüísticos equivalentes para llevar a cabo funciones similares. Psicológicamente, sus diferencias no son importantes, pero debido a sus diferencias materiales pueden ser empleadas con finalidades algo distintas. La escritura se preserva fácilmente a través del tiempo y el espacio, por lo que es útil para ciertas actividades tales como la construcción de una "tradición acumulativa de archivo" y el estudio privado y silencioso de la Biblia (Eisenstein, 1979). El papel de la escritura es más social e institucional que psicológico o lingüístico.

La "teoría de la gran línea divisoria", por el otro lado, sostiene que la oralidad y la cultura escrita, aunque significativamente interactivas, lo que en realidad hacen, después de todo, es permitir que viejas funciones se cumplan de maneras nuevas y sacar a luz funciones nuevas. Al hacerlo, realinean procesos psicológicos y organizaciones sociales. Según este punto de vista, la cultura escrita en las sociedades occidentales ha sido un motor de cambio social y psicológico.

Ambas perspectivas, de todos modos, desechan el etnocentrismo implícito en puntos de vista anteriores que consideraban a la cultura escrita como la "vía regia" hacia la ilustración y la modernidad. Aun cuando la escritura desempeña un papel importante por el hecho de cumplir una serie de funciones tales como las del gobierno, la justicia, la teología, la filosofía y la literatura, es un medio que está inserto en una práctica y una cultura orales muy ricas. Si bien las competencias que requiere son, inevitablemente, especializaciones de aquellas que forman parte de los recursos mentales y lingüísticos de todo individuo,

es responsabilidad de la educación perfeccionar y expandir esos recursos tanto a través de la escritura como del discurso *oral* referente a textos escritos.

Referencias bibliográficas

Eisenstein, E. (1979). *The printing press as an agent of change*. Cambridge University Press.

Olson, D. R., Hildyard, A. y Torrance, N. (1985). *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge University Press.

PRIMERA PARTE

ASPECTOS ORALES Y ESCRITOS DE LA CULTURA Y LA COGNICIÓN

1

La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna

ERIC HAVELOCK

Hace veinte años, o incluso menos, no creo que el programa de un coloquio de distinguidos estudiosos procedentes de cinco países hubiera llevado por título "La oralidad y la cultura escrita". Es cierto que en Harvard ya circulaban frases como "fórmula oral" y "composición oral" en conexión con Homero por la época en que yo me incorporé al cuerpo docente, al terminar la Segunda Guerra Mundial. Esto se debía al estrecho vínculo de Milman Parry y Albert Lord con esa universidad. Pero aun así, según recuerdo, la aplicación de estos términos era objeto de una fuerte resistencia de parte de los estudiosos conservadores. Hoy en día, las palabras *oralidad* y *oralismo* están en diferente situación y simbolizan concepciones que se han extendido mucho más allá de Homero y los griegos. Estas palabras caracterizan a sociedades enteras que se han basado en la comunicación oral sin utilizar la escritura. También son empleadas para identificar un determinado tipo de lenguaje usado en la comunicación oral. Y por último, se las utiliza para identificar un determinado tipo de conciencia, que se supone que es creado por la oralidad o es expresable en la oralidad.

Estas concepciones toman forma en tanto se las contrasta con la cultura escrita, también considerada a la vez una condición social y un estado mental, con sus propios niveles de lenguaje y cognición expresables por escrito. Ambas, la oralidad y la cultura escrita, han sido enfrentadas y contrapuestas una con la otra, pero se puede ver que siguen estando entrelazadas en nuestra sociedad. Desde luego, es un error considerarlas mutuamente excluyentes. Entre ellas hay una relación de tensión creativa recíproca, que tiene a la vez una dimensión histórica, por cuanto las sociedades con cultura escrita han surgido

de tradición oral, y una dimensión contemporánea, por cuanto buscamos una comprensión más profunda de lo que podría significar para nosotros la cultura escrita en tanto superpuesta a una oralidad en la que nacimos y que aún gobierna gran parte de las interacciones normales de la vida cotidiana. La tensión parece a veces hacer fuerza en un sentido, en favor de restaurar la oralidad, y luego en el otro sentido, en favor de reemplazarla totalmente por una cultura escrita más elaborada.

El punto de partida: 1962-3

Hace veinticinco años, en un lapso de menos de doce meses, aparecieron cuatro publicaciones de las que, en retrospectiva, se puede decir que efectuaron un anuncio conjunto: que la oralidad (o el oralismo) debía considerarse importante. Como objeto de interés intelectual, estaba llegando su hora. Estos trabajos eran *La galaxia Gutenberg*, de McLuhan (1962), *El pensamiento salvaje* de Lévi-Strauss (1962), un artículo de Jack Goody e Ian Watt titulado "Las consecuencias de la cultura escrita" (1963) y, por último, *Prefacio a Platón*, de mi autoría (1963). Ninguno de los autores, que yo sepa, estaba en comunicación con ninguno de los demás (aunque Watt y yo habíamos tenido alguna conversación sobre el tema muchos años atrás). ¿Esta coincidencia que se produjo fue pura casualidad o reflejaba una respuesta común y extendida, aunque inconsciente, en Francia, Inglaterra, Estados Unidos y Canadá, a la experiencia compartida de una revolución tecnológica en los medios de comunicación humana? La radio, por no mencionar su predecesor inmediato, el teléfono, y su sucesora, la televisión, estaba transformando el alcance de la palabra hablada, es decir, de la palabra oral. Para McLuhan, la revolución era una realidad, ahora plenamente reconocida. Cabe que lo recordemos hoy, pues McLuhan convirtió a la oralidad en objeto de ininterrumpidas investigaciones en diversos institutos y departamentos universitarios dedicados al estudio de la tecnología de las comunicaciones.

Para Lévi-Strauss, el foco de atención eran los mitos del pasado, no las tecnologías del presente, y a menudo tendía a utilizar términos textuales, y no orales, para describir las estructuras bipolares que advertía en los mitos tribales, con lo que inducía a sus lectores a percibir una conciencia casi litera-

ria en funcionamiento bajo condiciones puramente orales. Pero la palabra *"salvaje"* en el título de su libro es reveladora. Delata la profunda convicción de Lévi-Strauss de que los patrones de pensamiento percibidos en estas mitologías eran primitivos, es decir, previos a la cultura escrita. La implicación esta allí, aunque no sea un factor en el que el autor haga hincapié. En lo que respecta a *Prefacio a Platón*, como lo indica su título, la cuestión de la oralidad se plantea únicamente en relación con los griegos de la Antigüedad, pero el rumbo trazado en esta obra fue rápidamente percibido, y generosamente reconocido, por McLuhan como pertinente para su propio trabajo.

Elegí mencionar la aparición coincidente de estas cuatro obras por el solo hecho de que parecen marcar una especie de divisoria de aguas a la que se había llegado o, más precisamente, señalan un dique que empezaba a romperse para liberar un torrente de actividad intelectual dedicada a explicar lo que he llamado la ecuación oral-escrito. Los lectores de *Oralidad y escritura* (1982) de Walter Ong que consulten la extensa bibliografía de esta obra advertirán la brevedad de la lista de publicaciones correspondientes a este campo anteriores a 1962 y la gran abundancia de obras publicadas en los años siguientes.

Los antecedentes

Pero antes conviene echar una mirada retrospectiva sobre algunas cosas que sucedieron con anterioridad a 1962. Hubo precursores, antes que McLuhan, que en su momento apenas sabían que lo eran, o que así podrían ser considerados. Seleccionaré a cinco. Ya he mencionado a Milman Parry. Su tesis doctoral, *El epíteto tradicional en Homero*, fue el trabajo fundacional de la moderna teoría oralista homérica de la composición. Se publicó en París, en 1928 (Parry, 1971). A partir de Parry, la cuestión oral-escrito (como más tarde pasaría a denominarse) recibió impulso desde una fuente muy inesperada cuando Harold Innis publicó *The Bias of Communication* (1951). Fue, probablemente, típico de la época que Francia, el país de Meillet, y el corpus de teoría lingüística asociado a su nombre hubieran sido los que llevaron a Parry a estudiar allí y lo acogieran hospitalariamente, muchos años antes de que el punto de vista de Parry sobre el lenguaje homérico ganara aceptación tanto en su país como en Gran Bretaña. Se podría

agregar un comentario: a quienes estudien la bibliografía de los especialistas que han explorado o bien se han referido a la relación entre la palabra hablada y la escrita —al texto del libro y la palabra detrás del texto— les llamará la atención el papel fundamental que tuvieron en este terreno los estudiosos franceses. Como he dicho, para los años 1946 y 1947, la tesis de Parry, fortalecida por una serie de artículos posteriormente publicados en los Estudios de Harvard en Filología Clásica, estaba ganando aceptación en Harvard, y su discípulo Albert Lord comenzó a difundir grabaciones del material de los Balcanes que Parry había recolectado, algunas de las cuales he podido escuchar. Si nos guiamos por la cronología de los libros publicados, las conclusiones comparativas que se podían extraer —como por ejemplo, entre Homero y las modalidades subsistentes de composición oral— fueron finalmente recopiladas en el libro de Lord, *The Singer of Tales* (1960). El trabajo de Lord amplió estos estudios para cubrir tanto patrones temáticos como formulares de la composición épica.

Innis fue un economista de inclinaciones conservadoras, conocido por sus estudios exhaustivos de la índole y la estructura del sistema de transporte canadiense, los cuales, a mi entender, ya son clásicos en su campo. ¿Qué fue, cabe preguntarnos, lo que indujo a Innis, pocos años antes de terminar sus días, a trasladar su atención a la historia de las tecnologías de la comunicación y sus efectos sociales y culturales, desde la época de los antiguos reinos de la Mesopotamia hasta nuestros días? Sin duda, en alguien cuya carrera profesional había transcurrido en medio de las exactitudes de la administración y la medición económica, el despertar de una inquietud muy diferente en sus últimos años de vida parece bastante desusado. Sin embargo, esta inquietud tenía orígenes que resultan comprensibles cuando se recuerda que Innis también había prestado atención a la economía de la industria de la pasta de madera y el papel, observando su función de convertir los árboles en papel de diario y así alimentar la voracidad de la prensa moderna. Esa voracidad era consecuencia de un adelanto en la tecnología de la impresión: la prensa plana fue reemplazada por la prensa de cilindros, lo que dio por resultado un salto cuantitativo en la producción de los medios masivos de comunicación. Innis vio los bosques de su tierra natal convertidos en material de lectura ocasional en un subterráneo de Nueva York.

Recordando su propia infancia en un pueblo pequeño, en el que la comunicación, además de ser personal era económica, sin prisas y en cierto grado reflexiva, Innis llegó a la conclusión de que los medios masivos de la modernidad no le daban tiempo para pensar al hombre moderno. Las noticias instantáneas lo privaban del sentido histórico, para mirar hacia atrás, y del poder de mirar hacia adelante para visualizar las probables consecuencias futuras de las decisiones actuales. Este era el sesgo de la comunicación masiva moderna. La tecnología misma fomentaba un estado mental que Innis deploraba. Innis se propuso la tarea histórica de estudiar los modos en que habían operado las tecnologías anteriores del mundo para producir sus correspondientes efectos sociales y cognitivos. Así llegó a la cuestión del oralismo como opuesto a la cultura escrita, aunque eludió establecer cualquier dicotomía simple entre ambos. En su obra se detecta una sutil preferencia —que llamaré romántica— por ciertas ventajas que podría tener la palabra oral sobre la escrita, sobre todo cuando ésta es impresa.

Innis se basó en el modelo homérico de Parry, lo que me incita a agregar un breve comentario personal. Innis y yo nos conocíamos desde hacía algunos años, no íntimamente pero con mutuo aprecio. Durante el verano de 1943, leí la obra de Parry —debería haberla leído antes— y luego di un par de conferencias sobre Homero y la composición oral en la Universidad de Toronto. Innis vino a escucharlas y de inmediato relacionó lo que yo decía con lo que él había estado observando en otro contexto.

Un año después apareció una obra de distinto carácter, igualmente destinada a ejercer una futura influencia sobre la comprensión de la ecuación oral-escrito. Era el libro *Estudio de la escritura*, de I. J. Gelb, que tenía el subtítulo "Las bases de la gramatología" (1952). Se advierte aquí una anticipación del título que catorce años más tarde llevaría la merecidamente famosa obra de Jacques Derrida, *De la gramatología* (1976). La importancia del trabajo de Gelb en el contexto de la cuestión oral-escrito posiblemente no haya sido aún apreciada en toda su magnitud. En esta obra no se efectúan planteos específicos sobre el alfabeto griego como los que yo mismo he propuesto, pero sí se refuta con eficacia toda presunción relativa a la adecuación de otros sistemas de escritura anteriores. En particular, el sistema fenicio, del que está demostrado que los griegos tomaron muchas

letras y valores fonéticos, es descrito por Gelb como un "silabario no vocalizado" que no permitía una identificación fonética precisa por parte del lector de lo que el sistema de escritura intentaba decir. Las ambigüedades en la lectura y la interpretación eran enormes, al punto que parecen haber imposibilitado la formación de un corpus de literatura fenicia en el sentido en que nosotros lo concebimos o en el de los griegos, ya que no existe ninguno del que se tenga conocimiento. El sistema fenicio era una especie de taquigrafía comercial, y nada más.

Seis años más tarde, en 1958, Walter Ong publicó su libro *Ramus: Method and Decay of Dialogue*. Esta obra representaba otra anticipación del futuro, cosa que tampoco se reconoció del todo en un primer momento, ya que era una exposición preliminar de un problema que tendría directa incidencia sobre la ecuación oral-escrito, pero en esta ocasión procedente del estudio y la práctica de la retórica. Esta disciplina esencialmente oralista había desempeñado desde la Antigüedad un papel fundamental en la educación de las élites de la sociedad. Conservó cierta influencia hasta la época de nuestros antepasados y siempre ha ocupado un lugar importante en las instituciones educativas católicas.

Ong percibió las drásticas limitaciones que sufría la vitalidad, el lenguaje mismo de la retórica, cuando las reglas de ésta pasaban a textualizarse, formalizarse y fosilizarse en un sistema escrito: en lo que podríamos llamar un discurso instruido. El "diálogo oral", como dice Ong, cuando es tabulado de esta forma a efectos de la instrucción, simplemente "declina". La concepción de Ong ha dado lugar a la fructífera producción de muchas reflexiones posteriores y lo ha convertido en una figura rectora en el campo de estudio de la cuestión oral-escrito.

Desde 1963, como dije, han proliferado las publicaciones referentes a la ecuación, y no es mi intención presentar una nueva bibliografía al respecto. Lo que resta por hacer es reseñar las diversas disciplinas especializadas, cada una de ellas distinta de las demás, que en estos años han abordado la ecuación oral-escrito, o han estado próximas a tratarla, a veces sin advertirlo. Al considerar estas disciplinas, se detecta un patrón emergente, aún no totalmente formulado ni concretado, pero que se está convirtiendo en una fuerza latente y poderosa en el avance hacia la comprensión de la sociedad y de la mente humana.

Como hemos observado anteriormente, se puede establecer una división entre los estudios que enfocan la parte relativa a la oralidad de la ecuación y los centrados en la parte referida a la escritura. Entre los primeros, los principales son los realizados por antropólogos, y más específicamente por los antropólogos culturales. Al respecto, cabe mencionar a Goody (1987) y Finnegan (1977), entre otros (véase Feldman, capítulo 3, y Denny, capítulo 4, en este libro). En el contexto de la antropología cultural, no debemos olvidar a los fundadores como Malinowski (1979) y Jousse (1925), quienes se ocuparon de la Polinesia y el Cercano Oriente, respectivamente. Las investigaciones del propio Lévi-Strauss en la cuenca del Amazonas también antecedieron el inicio de la Segunda Guerra Mundial. Y, desde luego, encontramos a Parry y Lord en el campo de la educación clásica suplementada por estudios contemporáneos en los Balcanes. Armados de grabadoras y discos —otro aditamento tecnológico a los equipos de los medios de comunicación— los estudiosos han podido penetrar en ciertas partes del mundo para recuperar, a efectos de su estudio, los vestigios de lo que Ong y yo hemos caracterizado como una condición de "oralidad primaria". Se trata de canciones, salmodias, poesías épicas, danzas, representaciones y músicas, oralmente preservadas y transmitidas en sociedades tribales que aún subsisten en la periferia de lo que nos gusta denominar el mundo civilizado. Africa y la Polinesia, en especial, han sido tomadas como fuentes de esta clase de material y han suministrado algunos prototipos de la clase de lenguaje que mantenía unida a una sociedad sin escritura, si bien el material con que ahora se cuenta generalmente está afectado por la cultura escrita. Estos investigadores han sido herederos de McLuhan, en tanto exploraron como restos del pasado histórico lo que él afirmaba encontrar resucitado en el presente, al menos en espíritu. Coincidentemente, pero desde el otro lado del mundo, apareció en 1976 una obra titulada *El desarrollo cognitivo: sus bases culturales y sociales*, que era la traducción al inglés de las investigaciones realizadas cuarenta y cinco años antes por Alexander Luria en las repúblicas soviéticas de Uzbekistan y Kirghizia. Ningún investigador posterior ha llegado a conclusiones tan profundas como las que extrajo Luria, sobre todo porque tuvo el cuidado de hacer comparaciones con individuos instruidos de las mismas comunidades.

En otro plano, habría que incluir en el contexto oral-escrito la moderna ciencia de la lingüística. Mientras que la filología comparada, como se la llamó en su momento, se basaba en la comparación de textos para descubrir, por ejemplo, los orígenes indoeuropeos de nuestra propia lengua, la lingüística, según se la concibe actualmente, busca penetrar en la fonética detrás de las letras, proponiendo lo que de hecho es una ciencia de los mecanismos de sonido de la oralidad. Los elementos a analizar son fonemas, no palabras escritas; son fenómenos acústicos que requieren ser pronunciados, y no leídos en silencio. La palabra escrita puede incluso distorsionar el fonema, el que deberá ser descubierto detrás de la representación alfabética y requerirá su propio tipo de notación. Se busca la palabra oral detrás de su representación escrita, aunque en los estudios históricos en el campo de la lingüística se puede detectar una reiterada propensión a reconstruir un simbolismo de signos escritos a expensas de lo oral original. Se advierte una tendencia a trabajar y pensar sobre la base del texto según éste se ve, más que según se oye (véase Olson, capítulo 9, Scholes y Wilis, capítulo 13, y Lecours y Parente, capítulo 14, en este libro).

Los orígenes de la oralidad en tanto aspecto indicativo de una condición de comunicación social, y tal vez de cognición personal, son tan evidentes en nuestro presente como en nuestro pasado. La dimensión histórica es primordial, pero también se podría fundamentar convincentemente la continua presencia y validez de lo que se está conociendo como una conciencia oral en nuestro medio hasta hoy en día. La metodología de Parry y Lord vinculaba un pasado griego con un presente balcánico, es decir, unía a Homero con una poesía campesina que aún está vigente en Yugoslavia.

Los herederos

Hace poco tiempo se abrió otra perspectiva histórica además de la de los griegos, centrada en la Palestina de la época de Jesús. Werner Kelber, en su libro *The Oral and the Written Gospel* (1983), llega a la conclusión de que en el relato registrado en los tres evangelios sinópticos se combinan materiales compuestos según las reglas de la memorización oral con otros materiales diferentes, que pueden catalogarse como escritos, destinados a lectores que, de todos modos, presumiblemente

habrían de escucharlos leídos en voz alta por otra persona. Los dichos y las parábolas de Jesús, por un lado, y el relato de la Pasión, por el otro, muestran esa diferencia.

Como comentario adicional al planteo de Kelber, se puede observar que el Antiguo Testamento, particularmente según aparece escrito en la forma familiar a la cultura judaica, de hecho registra las operaciones de una ecuación oral-escrito, en la que los originales orales han sido codificados por escrito, primero en fenicio, después en arameo y por último en hebreo. La luz que esto podría arrojar sobre las formas de composición hebrea requeridas para la celebración oral aún debe ser objeto de una más profunda exploración (véase Jaynes, 1976, por un interesante enfoque de esta cuestión).

Tengo la impresión —es sólo eso y puedo estar equivocado— de que el problema de interpretar los escritos sagrados del judaísmo, que ha probado ser un empeño continuado hasta nuestros días, no se habría planteado exactamente en su forma actual si los escritos originales hubieran tenido la ventaja de ser transcritos al alfabeto griego.

Podría haber una conexión entre los estudios talmúdicos centrados, como lo están, en un grupo entero de textos sagrados considerados como textos y esa iniciativa contemporánea en el campo de la literatura comparativa y la crítica literaria que se conoce con el nombre de descontruccionismo, según la expuso en Francia Jacques Derrida, antes de emigrar al Departamento de Inglés de la Universidad de Yale. Lo que se advierte en este movimiento es una reacción de desconfianza hacia la palabra escrita como tal. Sin duda, la atención se centra en los textos, pero en términos de su desconstrucción. Y lo que resta una vez que esto se ha llevado a cabo es, si no la presencia emergente de la palabra oral, la modalidad oral de comunicación para la cual el texto es sólo un signo, que puede incluso ser ambiguo o engañoso. No me aventuraré más lejos en un terreno que está fuera de mi propio conocimiento, salvo para observar nuevamente que el redescubrimiento de las reglas de la oralidad puede ser parte de la respuesta, si bien no la respuesta total, a los dilemas planteados por los métodos desconstruccionistas de interpretación.

McLuhan expresó una opinión negativa de la prensa, pues la veía como la creadora del pensamiento tipográfico o lineal, que se contraponía al más rico, complejo y multifacético nivel de

conciencia y comunicación que a su entender surgía con el uso de los medios electrónicos. Las disciplinas hasta ahora reseñadas que han abordado la cuestión del oralismo en tiempos posteriores a McLuhan pueden considerarse como herederas suyas, en tanto las ha guiado el propósito de ir más allá de lo que está escrito a efectos de recobrar lo que se dice o se efectúa. Pero el mismo renovado interés por la palabra hablada ha despertado una mayor atención hacia su contraparte: el libro, el texto impreso, la palabra escrita. En lugar de concebirlo como una fuerza negativa en la evolución cultural, el libro escrito, con su creciente caudal de lectores, se puede ver como un potente factor de cambio, tanto cognitivo como social. La prensa pasa a ser un instrumento útil para profundizar las reflexiones de la filosofía y la ciencia, por un lado, y para acrecentar la democratización y la prosperidad dentro de las sociedades europeas, por el otro. En vez de volver sobre la oralidad, lo que puede interesarnos es explorar en profundidad las nuevas posibilidades de la escritura, una escritura con lectores de comunicaciones impresas, más que escritura vocalizada. El hecho de que había sucedido algo nuevo en la producción del libro escrito fue observado hace cuarenta años por Chaytor (1945) en Inglaterra y luego por Febvre y Martin (1976) en Francia. Más recientemente, la imprenta de Gutenberg ha sido objeto de merecida atención, tal como indica el título de la importante obra de Elizabeth Eisenstein (1979): *La imprenta como agente de cambio: la comunicación y las transformaciones culturales en los albores de la Europa moderna*.

De Homero, en la Antigüedad, al Nuevo Testamento, a la retórica y al desconstruccionismo moderno; del tom-tom africano a la canción polinesia, a los mitos del indio americano y a los analfabetos de la Rusia soviética; de la tipografía de Gutenberg a la prensa de cilindros y finalmente a la radio y la televisión del presente, existen puntos de contacto entre todas estas variedades de conocimiento humano que surgen dentro del contexto de la ecuación oral-escrito, si bien se advierte lo variadas, pluralistas y distintas que son estas diversas vías de exploración, dado que apuntan a diferentes objetivos específicos.

Tampoco he incluido, como podría hacerlo, los modos en que los filósofos modernos, en sus especulaciones, también han rozado ocasionalmente la cuestión de los oralistas, advirtiendo, tal vez de mala gana, la presencia del oralismo en la mente

moderna. Por un lado, los filósofos de la hermenéutica (como Heidegger), al buscar los significados más profundos ocultos en los enunciados textualizados, han llegado casi a sugerir que detrás del texto podrían esconderse realidades expresables en lenguaje oral, antes que escrito, si bien consideran que la realidad oculta está formulada en términos metafísicos, y no orales. Por otro lado, se observa la extraordinaria conversión (si ésa es la palabra) de Wittgenstein, quien abandonó la visión o perspectiva del lenguaje como instrumento de claridad lógica separado de la conciencia popular para adoptar un punto de vista que reconoce al lenguaje como promotor de la comunicación humana ordinaria, y presumiblemente de la cognición humana: un lenguaje formado a medida que responde a las convenciones observadas en cualquier grupo lingüístico dado. ¿Qué son esas convenciones sino acuerdos orales, realizados o celebrados por boca de la gente sin el beneficio de la lectura o la escritura?

En una dirección paralela, las observaciones de J. L. Austin (1962) en Oxford comenzaron a centrarse en la exploración de la sintaxis del discurso performativo: el lenguaje que dice "ve" y uno va, "ven" y uno viene. En esto también reconocemos los acentos orales del niño al que no le interesa definir la cualidad de un objeto sino que quiere que éste haga algo o hacer algo con él.

La competencia entre la oralidad y la cultura escrita sigue floreciendo: así lo proclama un creciente coro de publicaciones. ¿Pero hay armonía en ese coro? ¿No existe una necesidad de construir algún patrón global en el que puedan encajar estas diversas percepciones, algún cuerpo englobador de teoría que cubra la ecuación oral-escrito tal como ha operado históricamente y también tal como podría seguir operando en el presente: una teoría que establezca ciertos principios básicos de la situación a los que todas las investigaciones puedan referirse?

Las causas

A esta altura de mi reseña, la única contribución que falta mencionar es la mía. Entre quienes participamos de este proyecto, creo que soy el único que se dedica profesionalmente al estudio de dos lenguas clásicas, el griego y el latín. Los planteos de que la Antigüedad clásica es la base de nuestra

propia cultura a menudo han sido expuestos con excesiva insistencia y exageración. Los legados de Grecia en los que yo he procurado poner el acento tienen que ver con la tecnología y las ciencias políticas y sociales, antes que con la esfera de los valores metafísicos y morales; no se vinculan con la belleza, la verdad y la bondad del modelo platónico sino con el abecé de la comunicación lingüística.

Desde esta perspectiva, llego a la conclusión de que es posible darle algún orden teórico a la ecuación oralidad-escritura *sólo* en tanto ésta se relaciona con la invención del alfabeto griego. En virtud de una comprensible paradoja, este instrumento de futura escritura funcionó primero como un registro completo de la situación previa a la escritura.

Pero antes de considerar a los griegos, permítaseme volver a las culturas que habían empleado sistemas de escritura antes que ellos, hasta siete mil años antes, en Egipto, Sumeria, Babilonia, Asiria, la Palestina hebrea y tal vez en otros lados. Todas éstas eran culturas que habían experimentado con el uso de la escritura, y siempre se ha considerado que alcanzaron el estatus de letradas, una conclusión que a mi entender es profundamente errónea. Antes de pasar a los griegos, retrocedamos un millón de años o más en la historia de nuestra especie.

La evolución propiamente dicha es un proceso biológico, y no cultural. Parece ser un hecho reconocido que los humanos constituimos una especie en la cual la capacidad cúbica del cerebro aumentó en una proporción fenomenal durante aproximadamente un millón de años. La selección natural otorgó una ventaja a los poseedores de esta mayor capacidad, pues ésta les suministró el medio de pronunciar un lenguaje articulado. La diferencia entre nuestros cerebros y los de los primates homínidos representa principalmente esta capacidad. El uso de herramientas, tan frecuentemente postulado en las explicaciones populares como la clave de nuestra superioridad, no determina la diferencia esencial, dado que tanto los primates homínidos como otras especies animales pueden manipular herramientas.

La especialización del cerebro debía ir acompañada de una paralela especialización de los órganos que articulan los sonidos del habla. Nada que se parezca ni remotamente a esto se puede encontrar en todo el reino animal. El aparato en cuestión funciona, para producir lenguaje, utilizando inicialmente los

pulmones para expeler una columna de aire, la que luego es expuesta a la más extraordinaria gama de vibraciones, de cierres, aperturas y oclusiones por obra de la garganta, la lengua, los labios, los dientes y la nariz. Experimenten ustedes mismos con estos órganos para descubrir las combinaciones necesarias para pronunciar una simple frase en su idioma. Al igual que el tamaño del cerebro, éste fue un componente necesario de nuestra evolución humana. En comparación con ella, la evolución que condujo a la simple capacidad de mantener una postura erecta parece sumamente sencilla. El producto de este millón de años de especialización que identifica a nuestra especie como humana es el lenguaje.

Durante un período de unos siete mil años, o tal vez menos, la especie humana aprendió la destreza por la que la mano y el ojo, complementando al oído y la boca, pueden dibujar pequeñas formas visibles que provocan un recuerdo del lenguaje tal como anteriormente se lo pronunció y oyó. ¡Qué momento ha ocupado este logro epigráfico en el proceso evolutivo! El ser humano natural no es escritor ni lector, sino hablante y oyente. Esto debe ser tan cierto para nosotros hoy en día como lo era hace siete mil años. Desde la perspectiva del proceso evolutivo, la escritura, en cualquier etapa de su desarrollo, es un fenómeno advenedizo, un ejercicio artificial, una obra de la cultura, y no de la naturaleza, impuesta al hombre natural.

Se pueden extraer dos conclusiones concernientes a la historia de la oralidad en el pasado lejano. En primer lugar, es un hecho aceptado que las sociedades humanas prehistóricas se formaron sobre la base de la intercomunicación a través del lenguaje, ya fueran sus miembros cazadores-recolectores, granjeros o algo intermedio (véase Denny, capítulo 4, en este libro). Durante innumerables milenios, los hombres manejaron sus asuntos —los acuerdos comunes, las costumbres y las propiedades que posibilitan el funcionamiento de cualquier sociedad— a través del uso exclusivo del lenguaje oral. Se comportaban, pensaban y reaccionaban oralmente. Esa es nuestra herencia, y sería arriesgado negarla. Es sin duda incorrecto desestimar la herencia aplicándole rótulos como primitiva, salvaje o iletrada. Lo que investigaba Lévi-Strauss no era *La pensée sauvage* sino *La pensée oraliste*.

En segundo lugar, dado que nuestra herencia oral forma parte de nosotros tanto como la capacidad de caminar erguidos

o de utilizar nuestras manos, ¿es verosímil que semejante herencia se deje sustituir rápidamente por lo que denominamos cultura escrita? Esta pregunta es especialmente pertinente si se considera la absoluta tosquedad, ambigüedad y dificultad de interpretación de todos los sistemas de escritura anteriores al griego. Dejando de lado los innumerables milenios durante los cuales las sociedades humanas fueron exclusivamente orales, es lícito concluir que desde los egipcios y los sumerios hasta los fenicios y los hebreos (por no mencionar a los hindúes y los chinos), la escritura en las sociedades que la utilizaban estaba restringida a las élites clericales o comerciales que se tomaban el trabajo de aprenderla. Los asuntos legales, de gobierno y de la vida cotidiana seguían siendo manejados mediante la comunicación oral, como en gran medida lo son hasta el día de hoy en el Islam tanto como en la China.

Hay otra conclusión más que nos interesa. Los mecanismos de la educación moderna le dan primordial importancia al rápido dominio de la lectura y la escritura como preparación para los estudios de la escuela secundaria y para la vida adulta. ¿No deberíamos tomar en cuenta las posibles condiciones impuestas al manejo de los sistemas educativos por nuestra herencia oral? ¿Las claves de nuestra condición adulta desarrollada podrán aún encontrarse en la escuela primaria y lo que allí sucede antes que en la escuela secundaria en la que, supuestamente, ya se ha alcanzado la capacidad de leer y escribir?

La premisa que propongo es que el niño en desarrollo debería revivir de algún modo las condiciones de esta herencia: que la enseñanza de la lectura y la escritura tendría que efectuarse en el entendimiento de que debe ir precedida por un programa educativo basado en el canto, la danza y la recitación y acompañada por una continua instrucción en estas artes orales.

Los buenos lectores, en mi opinión, nacen de los buenos hablantes y recitadores. La recitación que más natural les resulta a los niños es la que cumple condiciones orales: es narrativa y en gran medida rítmica. Si nuestros predecesores fueron más ilustrados que nosotros, ¿se debió esto a que aprendían a hablar bien al mismo tiempo que a leer bien, por lo que adquirieron un mayor vocabulario a través de la práctica de la retórica? Ejercer una presión prematura sobre la capacidad visual del niño a efectos de que lea un texto, antes que entrenar

su oído para que escuche con atención y repita oralmente, podría tener el efecto de inhibir el pleno desarrollo de su capacidad de leer y escribir por la vía de omitir una etapa necesaria en el proceso de desarrollo en el que la práctica oral se convierte en la inseparable acompañante de la palabra visualmente leída. Si seguimos las instrucciones en contrario de algunos teóricos de la educación como Jean Piaget (1926), entre otros, nos apresuramos a fomentar en los niños la capacidad de formar conceptos y de captar las relaciones de tiempo y espacio. ¿No debería nuestra percepción del proceso educativo, al menos hasta alrededor del décimo año, guiarse igualmente por la concepción de John Dewey (1933) de que los seres humanos "no somos en primera instancia pensadores, sino agentes, pacientes, hacedores, sufrientes y gozadores"? Dicho esto, vuelvo ahora a los griegos, a través de cuya experiencia, como he propuesto, podemos descubrir algunos otros principios que orientarán nuestra comprensión de qué es la oralidad, qué es la cultura escrita y cuál es la relación entre ambas.

Parry efectuó sus observaciones sobre las reglas que gobiernan la composición homérica durante sus estudios de posgrado en Berkeley, sin contar con trabajos comparativos. Parry encaró el texto homérico tal como todos lo conocemos. Su concentración en los epítetos estandarizados que acompañan a los nombres propios lo llevó a concluir que éstas y otras fórmulas eran instrumentos auxiliares para improvisar el relato a medida que se iba desarrollando. Estaban en la memoria del bardo, listos para ser usados cuando se requería un elemento complementario en la secuencia. El estudio se extendía luego a otras frases formulares más pertinentes a la narrativa. La función que se les atribuía era la de ayudar a la improvisación, llenando los intervalos métricos para permitirle al bardo mantener el hilo del relato. Debe hacerse notar que el trabajo de Parry introdujo el concepto de almacenamiento de material en la memoria oral, aun cuando, desde el punto de vista semántico, el material así almacenado tenía limitada significación. Estas conclusiones fueron más tarde confirmadas empíricamente por la práctica de los bardos yugoslavos, quienes también improvisaban en parte sus recitados, narrando un relato que incluía una repetida fraseología ya utilizada en versiones anteriores (Lord, 1960).

En lo que a mí respecta, la primera aproximación tentativa

a la comprensión de lo que más adelante pasó a ser la ecuación oral-escrito partió del estudio de un área muy diferente de la literatura griega: las obras póstumas de los filósofos socráticos. Me pregunté por qué razón algunos de estos pensadores, consagrados a la reflexión seria, elegían componerla en verso, y además en verso homérico. Por otro lado, ¿por qué uno de ellos, Heráclito, optaba por difundir su pensamiento a través de aforismos sueltos, es decir, de dichos orales al estilo que aún se puede leer en los evangelios del Nuevo Testamento, y no en el lenguaje conexo de la exposición en prosa? Tras leer la tesis de Parry, sumé dos más dos y llegué a la conclusión de que hasta comienzos del siglo V, en Grecia se seguían aplicando las reglas oralistas de composición para exponer incluso pensamientos filosóficos serios y algunos pensamientos científicos. La prosa platónica marcó un decisivo alejamiento de estas reglas; fue el primer volumen en prosa de carácter extenso que se haya escrito en cualquier cultura de la que tengamos conocimiento.

También observé que el texto de Platón contenía un rechazo explícito a Homero y al drama griego por considerarlos inadecuados para el programa de estudios superiores que su academia se proponía brindar; esto me llevó a la conclusión de que había comenzado a producirse una gran línea divisoria en la cultura griega para la época en que nació Platón, o tal vez un poco antes, que separaba una sociedad oralista que recurría principalmente a la literatura métrica y recitada para expresar el contenido de su conocimiento cultural de una sociedad con cultura escrita que habría de emplear la prosa como vehículo de reflexión, investigación y registro.

Esto significaba que la lengua griega anterior a Platón, aun cuando fuera escrita, se componía según las reglas de la composición oral y debía llevar la carga de la instrucción personal y la guía social que Platón ahora se proponía brindar en sus diálogos.

Volví a releer a Homero a la luz de esta conclusión y observé que gran parte de su historia está relatada a través de la narración de situaciones típicas según se van produciendo día a día en el conjunto de la sociedad. Una elevada proporción de la retórica se compone de la sabiduría proverbial y los sentimientos compartidos de la comunidad. La concepción de Parry de las fórmulas almacenadas en la memoria como instrumentos auxiliares para la improvisación podía ser ampliada.

Los dos poemas homéricos se podían concebir como grandes depósitos de información cultural, acerca de la costumbre, la ley y la propiedad social, que también había sido almacenada. La idea de que la memorización reemplazó a la improvisación estaba confirmada por el papel que los griegos de épocas anteriores le asignaban a la memoria en su jerarquía divina.

En un primer momento propuse para Homero el concepto de enciclopedia global, que más tarde fue justamente criticado porque hacía una alusión de tono textual a lo que se suponía que era un proceso oral. La solución a este problema apareció más adelante, cuando volví a considerar a los evolucionistas darwinianos. En esos doce meses cruciales entre 1962 y 1963, también apareció un libro titulado *Animal Species and Evolution* (1963), una obra magistral de Ernst Mayr, catedrático de zoología de Harvard. En los capítulos finales del libro, Mayr pasaba de la genética del proceso evolutivo a considerar el desarrollo cultural que el hombre superpone a lo biológico. Mayr tomaba la concepción de la información almacenada en nuestros genes y la aplicaba a la información cultural que se almacena en el lenguaje para ser usada una y otra vez en el proceso de enseñanza del niño por parte de sus padres o su sociedad. El niño absorbe lo que denominamos la tradición de la sociedad. La tradición, según concluí, sólo puede almacenarse en un lenguaje que es memorizado y transmisible de una generación a la siguiente.

Volviendo a Homero, los poemas épicos griegos podían entonces concebirse como grandes depósitos que almacenaban información cultural. Disponemos de ellos hoy en día porque fueron escritos, pero su contenido corresponde a una sociedad anterior a la cultura escrita.

El lenguaje utilizado a estos efectos, aunque griego, es un tipo especial de griego: no es el de Jenofonte ni el de Demóstenes, sino un cántico métrico que se puede repetir por cientos o hasta miles de líneas y se puede memorizar debido a que es métrico, pues el ritmo repetido de la línea se vuelve inevitable de un modo que no es típico de la prosa. Lo que es más, el vocabulario parece ser un tanto artificial si se compara con los dialectos vernáculos de la época en Grecia; tiene un matiz levemente arcaico, reminiscente de los arcaísmos del Antiguo Testamento.

Uno de los propósitos del poema épico era almacenar información. El otro, como es evidente, era entretener. El

poema épico narraba una historia en la que los actores eran personas que hacían cosas o las padecían, con una notable ausencia de planteos abstractos. El individuo podía reflexionar, pero siempre en tanto ser humano y nunca como filósofo, intelectual o teórico.

Los secretos de la oralidad, por consiguiente, no se encuentran en el comportamiento del lenguaje según se lo intercambia en la conversación, sino en el lenguaje utilizado para almacenar información en la memoria. Este lenguaje tiene que cumplir dos requisitos: debe ser rítmico y debe ser narrativizado. Su sintaxis siempre debe estar dirigida a describir una acción o una pasión, y no principios ni conceptos. Para dar un ejemplo simple, nunca dirá que la honestidad es el mejor principio, sino que "el hombre honesto siempre prospera".

Estos hábitos lingüísticos orales forman parte de nuestra herencia biológica, que puede ser complementada a través de la escritura pero nunca enteramente sustituida por ella. No es conveniente que tratemos de suprimir esos hábitos.

Pero también hay que ver el otro lado de la moneda. Sin la escritura moderna, que es la escritura griega, no tendríamos ciencia, filosofía, leyes escritas ni literatura, ni tampoco tendríamos el automóvil ni el avión. Algo sucedió para hacer posible todo esto. Una lenta revolución se estaba produciendo en la época en que escribió Platón, y el secreto de ese éxito reside en la superior tecnología del alfabeto griego.

Lo que se logró fue una operación combinada de sorprendente complejidad. Se diseñó un conjunto limitado de formas lo bastante pequeñas como para ser rápidamente trazadas por la mano, que podían manipularse para formar grupos de formas, combinaciones de dos, tres o cuatro, hasta los miles de agrupamientos que podrían corresponder a los miles de sonidos lingüísticos producidos por los órganos especializados de la garganta y la boca. Una lengua dada se restringía a una cantidad dada de agrupamientos. Las hileras de letras en una página pasaron a ser los indicadores automáticos de un habla correspondiente que el cerebro se recita a sí mismo. Durante siglos, tras la invención, el original oral aún debía ser pronunciado por los labios del lector a medida que éste leía (véase Saenger, capítulo 12, en este libro).

Por primera vez en la historia, la persona que podía aprender a leer de este modo era el niño. Poco a poco se

descubrió que si esta maniobra griega se le enseñaba al niño en una etapa en la que su dominio oral del lenguaje aún era incompleto, los dos hábitos, el oral y el visual, podían enseñarse paralelamente en combinación, con el resultado de que el reconocimiento de los valores acústicos provocado por las formas visuales se convertía en un reflejo automático. La capacidad para adquirir ese reflejo dependía, en primer lugar, de que se limitara la cantidad de formas a menos de treinta para poder memorizarlas fácilmente, y, en segundo lugar, de que se diera a las formas el poder de registrar sonidos lingüísticos de manera comprensiva y exhaustiva, sin que hubiera que adivinar cuáles eran los valores orales correspondientes. El alfabeto griego suministró una lista exhaustiva de elementos atómicos de sonido acústico que a través de diversas combinaciones podían representar las moléculas, por así decirlo, del habla lingüística. El principio estructural básico es siempre el mismo, ya sea que lo utilice la escritura griega, la romana o la cirílica. Esta fue la contribución fundamental del griego. Los sistemas anteriores nunca habían llegado a registrar la gama completa del lenguaje según se lo empleaba oralmente.

Al principio, el alfabeto se empleó para registrar lenguaje oral tal como estaba previamente compuesto a efectos de la memorización de la épica, la lírica y el drama griegos. La revolución conceptual comenzó cuando se advirtió que el registro completo de los sonidos lingüísticos podía colocarse en un nuevo tipo de almacenamiento que ya no dependía de los ritmos usados para la memoria oral. Ese registro podía convertirse en un documento, en un conjunto permanente de formas visibles, ya no una fugaz vibración en el aire, sino formas que podían ser dejadas de lado por un tiempo, vueltas a examinar con algún propósito y, ciertamente, olvidadas. Los mecanismos de la memoria oral fueron entonces lentamente sustituidos por la prosa documentada, las primeras historias, las primeras filosofías, los primeros cuerpos de leyes en prosa, los primeros cuerpos de retórica en prosa. Más aún, el requisito de la narrativa, la sintaxis activista y los agentes vivos necesarios para todo discurso oral conservado en la memoria también podían ser dejados de lado y reemplazados por una sintaxis reflexiva de definición, descripción y análisis. Así era la prosa de Platón y todos sus sucesores, ya fuera filosófica, científica, histórica, descriptiva, legal o moral. La cultura europea se

trasladó paulatinamente al ámbito del discurso en prosa analítico, reflexivo, interpretativo y conceptual.

La palabra rítmica como vehículo de almacenamiento de información paulatinamente se fue tornando obsoleta. Perdió su relación funcional con la sociedad. En retrospectiva, advertimos que esos cambios nunca se producen tan rápidamente como lo podría demandar la lógica histórica. La palabra poética mantuvo durante mucho tiempo un papel funcional, es decir, didáctico, en la sociedad europea. *La Eneida*, *La Divina Comedia*, *Paraíso perdido*, todas estas obras nos recuerdan ese hecho. Sólo en el siglo XX, podríamos decir, se ha cumplido por completo la lógica de la transferencia de la memoria al documento. La nuestra es, sin duda, una cultura prosaica.

El punto más importante de mi argumentación, sin embargo, es que debemos dejar que nuestra herencia oral siga funcionando. Por limitadas que sean sus formas de expresión y cognición —rítmicas, narrativizadas, orientadas a la acción— constituyen un complemento necesario para nuestra conciencia escrita abstracta.

Resumen

En primer lugar, está la prioridad histórica de la oralidad sobre la cultura escrita en la experiencia humana; en segundo lugar, la prioridad de la función de almacenamiento del lenguaje sobre el uso eventual de éste; en tercer lugar, la prioridad de la experiencia poética sobre la prosaica en nuestra estructura psicológica, y en cuarto lugar, la prioridad de la memoria y del acto de la memorización sobre la invención o lo que genéricamente llamamos creatividad. Está la prioridad del acto sobre el concepto, de la percepción concreta sobre la definición abstracta y, por último, la prioridad del alfabeto griego sobre todos los tipos de escritura anteriores, en tanto constituye el único instrumento cabal de escritura hasta el presente.

Teniendo en mente estas premisas, el antropólogo que registre mitos e historias tribales buscará una distinción entre el material funcional memorizado por su utilidad social y las historias y canciones ahora improvisadas por mero entretenimiento. El educador buscará conservar y desarrollar a lo largo de la escuela primaria y secundaria muchos elementos orales del programa de estudios y del jardín de infantes. El psicólogo

comprenderá que el lenguaje que está usando para clasificar las operaciones de la mente humana es un lenguaje escrito superpuesto a las modalidades primarias de pensamiento, que no son en absoluto conceptuales pero que aún se mantienen con empecinada eficacia en el fondo de nuestra mente.

Referencias bibliográficas

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words* (J. O. Urmson, comp.). Nueva York; Oxford University Press. [Versión castellana: *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires, Paidós, 1982.]

Chaytor, H. J. (1945). *From script to print*. Cambridge University Press.

Derrida, J. (1976). Of *Grammatology* (G. C. Spivak, trad.). Baltimore: John Hopkins University Press. [Versión castellana: *De la gramatología*. México, Siglo XXI, 1971.]

Dewey, J. (1933). *How we think*. Nueva York: Heath.

Eisenstein, E. (1979). *The printing press as an agent of change: Communication and cultural transformation in early modern Europe*. Cambridge University Press.

Febvre, L. y Martin. H. J. (1976). *The coming of the book: The impact of printing 1450-1800* (G. Nowell-Smith y D. Wootton, comps., D. Gerard, trad.). Londres: N .L. B. Foundations of History Library.

Finnegan, R. (1977). *Oral poetry*. Cambridge University Press.

Gelb, I. J. (1963). *A study of writing: The foundations of grammatology*. Chicago: University of Chicago Press.

Goody, J. (1987). *The interface between the written and the oral*. Cambridge University Press.

Goody, J. y Watt, I. (1963). The consequences of literacy. *Contemporary Studies in society and history* 5:304-45. Reeditado en J. Goody (comp.) (1968). *Literacy in traditional societies.* Cambridge University Press. [Versión castellana: *Cultura escrita en las sociedades tradicionales*. Barcelona, Gedisa (en prensa).]

Havelock, E. (1963). *Preface to Plato*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

(1982). *The literate revolution in Greece and its cultural consequences.* Princeton, N. J.: Princeton University Press.

Innis, H. (1951). *The bias of communication*. Toronto: Toronto University Press.

Jaynes, J. (1976). *The origin of consciousness in the breakdown of bicameral mind.* Boston: Houghton-Mifflin.

Jousse, M. (1925). *Etudes de psychologie linguistique*. París: Beauchesne.

Kelber, W. (1983). *The oral and the written gospel: The hermeneutics of speaking and writing*. Filadelfia: Fortress.

Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. París: Plon. [Versión castellana: *El pensamiento salvaje*. México, FCE, 1964.]

Lord, A. (1960). *The singer of tales*. Harvard Studies in Comparative Literature, 24. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. (M. Cole, comp., M. Lopez-Morillas y L. Solotaroff, trads.) Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Malinowski, B. (1979). *The ethnography of Malinowski: The Trobriand Islands 1915-1918*. Londres: Routledge y Kegan Paul.

Mayr, E. (1963). *Animal species and evolution*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg galaxy*. Toronto: University of Toronto. [Versión castellana: *La galaxia Gutenberg*. Barcelona, Planeta-Agostini, 1985.]

Ong. W. (1958). *Ramus: Method, and decay of dialogue*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Ong, W. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. Londres: Methuen.

Parry, M. (1971). *The collected papers of Milman Parry* (A. Parry, comp.). Oxford: Oxford University Press (Clarendon Press).

Piaget, J. (1926). *The child's conception of the world*. Nueva York: Harcourt Brace.

2

Un alegato en favor de la investigación de la cultura escrita lega

IVAN ILLICH

Al decir "cultura escrita lega", me refiero a un abandono simbólico del uso del alfabeto en las culturas occidentales. Me refiero a algo muy diferente de la cultura escrita clerical, que consiste en la capacidad de leer y escribir. Al hablar de la cultura escrita lega me refiero a un modo distinto de percepción, en el que el libro se ha convertido en la metáfora decisiva a través de la cual concebimos el yo y el lugar que éste ocupa. Cuando hablo de la cultura escrita lega no me refiero a la difusión de los contenidos escritos, más allá del círculo de los clérigos, a otras personas que sólo pueden escuchar lo que se les lee. Empleo el término cultura escrita lega para hablar de una estructura mental definida por una serie de certezas que se han difundido dentro del ámbito del alfabeto desde la época medieval. El que domina la escritura lega tiene la certeza de que es posible congelar el discurso, almacenar y recuperar recuerdos, grabar secretos en la conciencia —y por lo tantos examinarlos— y describir experiencias. Por cultura escrita lega entiendo, en consecuencia, una trama de categorías que, desde el siglo XII, ha moldeado el espacio mental de los laicos analfabetos tanto como el de los clérigos ilustrados. La cultura escrita lega constituye un nuevo tipo de espacio en el que se reconstruye la realidad social, un nuevo sistema de supuestos fundamentales acerca de lo que puede ser visto o conocido. En la siguiente exposición, me propongo describir la evolución de esta estructura mental y la transformación de varias certezas que sólo pueden existir dentro de ella. Procuraré ilustrar cómo se produce esa transformación relatando la historia de "el texto".

La historia de la cultura escrita lega

Hay dos razones por las que la historia de la cultura escrita lega debería ser tenida en cuenta por quienes emprendan investigaciones en el campo de la educación. La primera es el nuevo grado de importancia acordado en el ámbito educacional a la escritura clerical como objetivo a ser alcanzado antes del año 2000. La segunda es la generalizada tendencia a reemplazar al libro por el ordenador como metáfora fundamental de la autopercepción.

En lo que respecta a la primera, todos somos conscientes de que se están empleando nuevas técnicas psicológicas, administrativas y electrónicas para difundir las destrezas clericales de la lectura y la escritura. Lo que debemos comprender mejor es si estas campañas instructivas interactúan o no con la cultura escrita lega y, en caso afirmativo, cómo lo hacen. Hace cincuenta años, Luria (1976) estudió los grandes cambios que se producen en la actividad mental cuando las personas adquieren la escritura clerical. Sus procesos cognitivos dejan de ser principalmente concretos y situacionales. Estas personas comienzan a hacer inferencias no sólo sobre la base de su propia experiencia práctica sino también de supuestos formulados a través del lenguaje. Desde la época en que Luria efectuó estos estudios en la Rusia stalinista, se ha aprendido mucho acerca del cambio que produce la cultura escrita clerical en la percepción, la representación, el razonamiento, la imaginación y la autoconciencia. Pero en la mayoría de estos estudios, se presupone la existencia de un vínculo causal entre la capacidad de escribir del individuo y la nueva estructura mental que adquiere. Como voy a demostrarlo, a la luz de la historia de la cultura escrita lega, esta presuposición es en gran medida falsa. Desde la Edad Media, las certezas que caracterizan la mente alfabetizada se han extendido, arrolladoramente, a través de otros medios distintos de la instrucción en cuanto a la habilidad de leer y escribir. Este es un punto a tener presente cuando se analizan los estados de analfabetismo, semianalfabetismo y posalfabetismo. El enfoque actualmente aplicado para difundir la técnica de la "comunicación escrita" podría de hecho ser desquiciante para la mente alfabetizada.

Al mismo tiempo que quiero poner de relieve la recién mencionada independencia de la mente alfabetizada respecto

de la capacidad personal de escribir, mi principal argumento concierne a la mágica transformación que está experimentando la mente alfabetizada. Desde la década pasada, el ordenador ha estado reemplazando rápidamente al libro en su carácter de metáfora utilizada para concebir el yo, sus actividades y su relación con el entorno. Las palabras han sido reducidas a "unidades de mensaje", el habla a "el uso del lenguaje", la conversación a algo llamado "comunicación oral" y los símbolos de sonido del texto a "bits" (binarios). Quiero plantear que el espacio mental al que se ajustan las certezas de la cultura escrita y ese otro espacio mental generado por las certezas acerca de la *Máquina de Turing* son heterónomos. El estudio del espacio mental que ha generado la cultura escrita lega es, a mi entender, un paso necesario para comprender la índole de ese espacio mental enteramente distinto que se está volviendo dominante en nuestra época. Y así como la cultura escrita lega es en gran medida independiente de las destrezas clericales del individuo, también la mente cibernética es en gran medida independiente de la capacidad técnica del individuo para manejar un ordenador.

Ya se han sentado bases sólidas para la investigación de la mente alfabetizada; yo sólo propongo que los resultados de esa investigación se apliquen a la educación, a efectos de reconocer postulados hasta ahora no reconocidos que están implícitos en los axiomas de los que parten las teorías educacionales. El primero que observó la profundidad de la brecha epistemológica entre la existencia oral y la escrita fue Milman Parry, hace unos sesenta años (1971). A través de Parry llegamos a reconocer la Isla de la Cultura Escrita que surge del magma de la oralidad épica cuando un escribiente-alfarero anota la canción de un bardo a la que llamamos la *Ilíada*. Un alumno de Parry, Albert Lord (1960), nos convenció de que los pasos a través de los cuales un individuo se convierte en bardo no pueden comprenderse con el mismo concepto que los pasos por los que se convierte en un poeta escritor. Eric Havelock (1963) argumentó convincentemente que los profundos cambios operados en el estilo de razonamiento, en el modo de percibir el universo y en la apariencia de la "literatura" y la ciencia en la Grecia de los siglos VI y V a.C. sólo pueden ser comprendidos en conexión con una transición de la mente oral a la alfabetizada. Otros investigadores han explorado la única y decisiva invención del alfabeto

difundido a la India brahamánica y de allí a Oriente. Elisabeth Eisenstein (1979), en su monumental estudio sobre la repercusión de la imprenta en la cultura renacentista, ha abordado otra transformación fundamental dentro de la mente alfabetizada en otra época distinta. Jack Goody (1980), el antropólogo, puso de relieve la permanente "alfabetización de la mente salvaje". Y Walter Ong (1982) ha recopilado en las últimas dos décadas las investigaciones de psicólogos, antropólogos y estudiosos de la poesía épica para argumentar que la alfabetización es equivalente a la "tecnologización" de la palabra. Hasta ahora, sin embargo, nadie ha intentado trazar una historia de la mente alfabetizada en tanto distinta de la cultura escrita clerical. Y es una tarea abrumadora. La mente alfabetizada es un fenómeno a la vez radiantemente claro y tan escurridizo como un pez, cuyos rasgos sólo pueden discernirse en tanto se lo observe dentro de su propio entorno.

La liturgia de la escolaridad

Para esclarecer mi alegato en favor de esta investigación nueva, explicaré los pasos que me condujeron a mi postura actual. A esos efectos, comenzaré por criticar mi propio libro *Deschooling society (Desescolarizar la sociedad)* (1973), por la ingenuidad de sus enfoques. Mi aventura se inició hace dieciséis años, en momentos en que estaba por aparecer ese libro. Durante los nueve meses en que el manuscrito estuvo en la editorial, me fui sintiendo cada vez más disconforme con su texto, el cual, dicho sea de paso, no propugnaba la eliminación de las escuelas. Este malentendido se lo debo a Cass Canfield, el propietario de Harper, quien le puso el título a mi libro y al hacerlo tergiversó mis ideas. El libro aboga, en cambio, por la eliminación del carácter oficial de las escuelas en el sentido en que se eliminó el carácter oficial de la iglesia en Estados Unidos. Pero lo que yo proponía era la "eliminación del carácter oficial de las escuelas" por el bien de la educación, y en eso —según advertí— radicaba mi error. Me di cuenta entonces de que mucho más importante que eliminar el carácter oficial de las escuelas era invertir aquellas tendencias que hacen de la educación una necesidad apremiante antes que una oferta de esparcimiento gratuito. Había comenzado a temer que la eliminación del carácter oficial de la iglesia educativa condujera a un

fanático *resurgimiento* de muchas formas de educación degradadas. Norman Cousins publicó mi retractación en el *Saturday Review* en la misma semana en que apareció mi libro. Allí, yo planteaba que la alternativa a la escolaridad *no es algún otro tipo* de organismo educativo ni algún plan para introducir oportunidades educacionales en todos los aspectos de la vida, sino una sociedad que promueva una actitud diferente hacia las herramientas. Desde entonces, mi curiosidad y mis reflexiones se han centrado en las circunstancias históricas bajo las cuales puede surgir la idea misma de las necesidades educacionales.

Para que resulte más fácil seguir mi trayectoria, permítanme recordarles cómo llegué al estudio de la educación. Provengo de la teología. Como teólogo, me especializo en arte eclesiástico, que es la única tradición erudita que, en el análisis social, establece una distinción fundamental entre dos entidades: la comunidad visible en la que se encarna el espíritu y la muy distinta comunidad que es la ciudad o el estado. Este dualismo es esencial. Alentado por mil quinientos años de arte eclesiástico, yo veía a la *iglesia* como algo más que una metáfora para la nueva entidad educativa. Mi intención era, cada vez más, subrayar la continuidad fundamental entre las dos instituciones aparentemente opuestas, al menos en tanto ambas definen el significado de la educación en sucesivos siglos.

Dentro del arte eclesiástico, el estudio de la liturgia siempre ha sido mi materia preferida. Esta rama del aprendizaje se refiere al papel que cumple el culto en la producción del fenómeno de "la iglesia". La liturgia estudia el modo en que los gestos solemnes y los cánticos, las jerarquías y los objetos rituales, crean no sólo la fe sino también la realidad de la comunidad *como iglesia*, que es el objeto de esta fe. La liturgia comparativa aguza nuestra percepción para distinguir los auténticos rituales mitopoyéticos (creadores de mitos) de los accidentes de estilo. Así sensibilizado, comencé a observar las cosas que suceden en las escuelas como partes de la liturgia. Habituado a la enorme belleza de la liturgia cristiana, me provocó un lógico desagrado el estilo abyecto tan frecuente en las escuelas.

Comencé entonces a estudiar el lugar que ocupa la liturgia de la escolaridad en la construcción social de la realidad moderna y el grado en que ha creado la necesidad de que *se imparta educación*. Empecé a discernir las huellas que deja la escolari-

dad en la estructura mental de sus participantes. Centré mi atención en la forma de la liturgia escolar poniendo entre paréntesis no sólo la teoría del aprendizaje sino también la investigación destinada a evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje. En los artículos publicados en *Desescolarizar la sociedad*, ofrecí una fenomenología de la escolaridad: de Brooklyn a Bolivia, la escolaridad se compone de reuniones de individuos de determinada edad en torno a un así llamado maestro, durante tres a seis horas en doscientos días del año; de promociones anuales que celebran la exclusión de quienes fracasan o son desterrados a un curso inferior y de un conjunto de materias más detalladas y cuidadosamente elegidas que cualquier liturgia monástica jamás conocida. En todas partes, las clases tienen de doce a cuarenta y ocho alumnos, y los maestros pueden ser sólo aquellos que han absorbido varios años más de este ritual insensato que sus discípulos. En todas partes, se consideraba que los alumnos adquirían cierta "educación" —que la escuela supuestamente monopolizaba—, la cual se juzgaba necesaria para convertir a los alumnos en ciudadanos valiosos, sabiendo cada uno de ellos hasta qué nivel ha llegado en esta "preparación para la vida". Observé entonces de qué modo la liturgia de la escolaridad crea la realidad social en la cual la educación se percibe como un bien necesario. También advertí que, en las últimas dos décadas del siglo XX, una educación integral, de por vida, podría reemplazar a la escolaridad en su función de creadora de mitos. No vislumbraba por entonces, sin embargo, lo que ahora propongo como tema de investigación: el debilitamiento de los conceptos claves tradicionales de la educación *letrada*, dado que los términos correspondientes se utilizan en metáforas que se adecuan al ordenador. No concebía entonces a la escuela como una de las máscaras detrás de las cuales podía tener lugar esta transformación mágica.

En la época en que me dedicaba a estas reflexiones, estábamos en el apogeo del esfuerzo internacional en pro del desarrollo. La escuela aparecía como el escenario mundial en el que se representaban los supuestos ocultos del progreso económico. El sistema escolar demostraba adónde conduciría inevitablemente el desarrollo: a la estratificación internacional estandarizada, a la dependencia universal de los servicios, a la especialización contraproducente, a la degradación de muchos en favor de unos pocos. Cuando escribí *Desescolarizar la socie-*

dad, el efecto social, y no la sustancia histórica, de la educación seguía siendo mi principal interés. Todavía creía que, en lo fundamental, las necesidades en materia de educación eran un problema histórico de la naturaleza humana.

Constitución y evolución de un espacio mental

Mi creencia en mi propia suposición de que los seres humanos pertenecen, por naturaleza, a la especie del *homo educandus* comenzó a debilitarse cuando estudié la historia de los conceptos económicos desde Mandeville hasta Marx (con René Dumont) y desde Bentham hasta Walras (con Elie Halévy), y también cuando tomé conciencia (con Karl Polanyi) del carácter histórico de mis propias certezas respecto de la escasez. Advertí que en el estudio de la economía hay una importante tradición crítica que analiza los supuestos que hacen los diversos economistas considerándolos como constructos históricos. Me di cuenta de que el *homo economicus*, con el que nos identificamos emocional e intelectualmente, es de muy reciente creación. Y así aprendí a entender la "educación" como aprendizaje *cuando tiene lugar bajo el supuesto de la escasez de los medios que la producen*. La necesidad de la "educación" aparece, desde esta perspectiva, como el resultado de ciertas creencias y arreglos de la sociedad que tornan escasos los medios requeridos para la así llamada socialización. Y desde esta misma perspectiva, comencé a advertir que los rituales educacionales reflejaban, reforzaban y de hecho creaban la creencia en el valor del aprendizaje practicado bajo condiciones de escasez. Con limitado éxito, hasta ahora, traté de alentar a mis alumnos a que hicieran por el campo de la pedagogía lo que otros han hecho en el campo de la economía.

Polanyi ha demostrado que el intercambio de bienes precede en muchos siglos, si no milenios, a la comercialización económica de productos básicos. Este intercambio preeconómico es efectuado por mercaderes reconocidos que actúan más como diplomáticos que como comerciantes. Al comentar la *Política* de Aristóteles, Polanyi (1944) muestra que la técnica de mercadeo, en la que el valor de un producto se determina según la demanda y la oferta y suministra una ganancia para el mercader, es una invención griega de principios del siglo IV A.C. Encontré crecientes pruebas de que el espacio conceptual den-

tro del cual la *paideia* adquiría un significado comparable al de lo que llamamos "educación" se definió aproximadamente por la misma época. La "desincrustación", para usar el término de Polanyi, de una esfera económica formal dentro de la sociedad tiene lugar durante la misma década que la desincrustación de una esfera de educación formal.

Durante ese mismo siglo, además, adquirió existencia formal el "espacio euclidiano". Su creación y su destino brindan una analogía útil para ilustrar lo que denomino un "espacio mental". Euclides tomó la precaución de enunciar los axiomas a partir de los cuales construyó su geometría. Quería que se los tuviera presentes como estipulaciones. Sin embargo, como bien sabemos los modernos, en un caso propuso como axioma "evidente por sí mismo" algo que, de hecho, requería un postulado. Cuando Euclides planteó como axiomático que dos líneas paralelas no se intersectan nunca, sin saberlo dio por sentada la existencia de determinado espacio: ese "espacio" que ahora lleva su nombre. Euclides hizo un supuesto que, al no ser revisado, se convirtió en una certeza. Y durante miles de años, la tradición erudita occidental lo tomó como un hecho natural. No fue sino hasta que llegó nuestro siglo cuando Riemann (véase Cassirer, 1967, pág. 418n) demostró que un espacio en el que dos líneas paralelas no se intersectan nunca es, para el matemático, tan sólo un caso especial. Poco después de que Riemann expusiera los fundamentos matemáticos de la relatividad, los antropólogos observaron que los miembros de muchas culturas no ven con ojos euclidianos. Algunos etnolingüistas confirmaron entonces que, por ejemplo, los hopis y los dogones hablan del espacio y de las direcciones en ciertas formas que se traducen más fácilmente a los términos de los tensores matemáticos que a cualquier lengua indogermánica. Por otro lado, los historiadores comprobaron que en las literaturas antiguas el espacio se describe mucho más cabalmente haciendo referencia a olores, sonidos y a la experiencia de desplazarse a través de una atmósfera que evocando la experiencia visual. Algunos historiadores del arte, como Panofsky (1924), y filósofos como Susan Langer (1942), han señalado de manera convincente que casi todos los artistas pintan el espacio que ellos y su época ven. No organizan su percepción según la perspectiva creada por Durero, ni dentro de las coordenadas de Descartes. La perspectiva, según este criterio, se introdujo en la pintura para expresar la reciente capaci-

dad de ver el mundo de un modo predominantemente egocéntrico. Paralelamente al planteo de Kuhn (1962) sobre una cadena de paradigmas descriptivos que se suceden uno al otro en las ciencias, los historiadores del arte hablan de sucesivos paradigmas pictóricos que corresponden a distintos modos de percibir el espacio visual.

Hasta ahora no se ha efectuado ningún intento comparable a la historiografía del espacio económico ni a la del visual, por explorar la constitución y la evolución del espacio mental dentro del cual se pueden formar las ideas pedagógicas. Esto no significa que todas las disciplinas académicas hayan quedado confinadas a este "espacio"; sólo significa que el principal cuestionamiento a este confinamiento mental lo han formulado personas ajenas al campo de la educación y, hasta ahora, no ha sido aceptado por los educadores. El descubrimiento de Milman Parry (1971) de la heteronomía entre la existencia oral y la alfabética podría haber llevado a los educadores a reconocer los postulados que ellos, sin saberlo, incluyen en los axiomas de su campo. Pero la importancia del descubrimiento de Parry para una teoría histórica de la educación ha pasado hasta ahora inadvertida.

En su tesis doctoral sobre los epítetos homéricos, Parry fue el primero (en 1926) en advertir que la transición de la oralidad épica a la poesía escrita en la Grecia arcaica marca una brecha epistémica. Parry sostuvo que, para la mente alfabetizada, es casi imposible reexperimentar el contexto en el que compone sus canciones el bardo que no conoce la escritura. Ningún puente, construido a partir de las certezas inherentes a la mente alfabetizada, puede conducir nuevamente al magma oral. No me es posible resumir aquí las conclusiones y los conceptos a los que llegaron, en los últimos cincuenta años, Notopoulos (1938), Lord (1960), Havelock (1963), Peabody (1975) y Ong (1982), cuyos trabajos fueron los que me convencieron. Pero para aquellos que no han seguido los planteos de estos autores sobre la heteronomía de la oralidad épica y la poesía escrita, indicaré algunas de las firmes conclusiones que yo he extraído. En una cultura oral, no puede haber ninguna "palabra" como las que acostumbramos buscar en el diccionario. En esa clase de cultura, lo que está entre pausas puede ser una sílaba o una cláusula, pero no nuestro átomo, la palabra. Todas las emisiones parecen tener alas, pues antes casi de acabar de

pronunciarlas, ya se han ido para siempre. La idea de fijar estos acontecimientos en una línea, de momificarlos para su posterior resurrección, no puede siquiera suscitarse. Por lo tanto, la memoria, en una cultura oral, no se puede concebir como un depósito ni como una tablilla de cera. Apremiado por la lira, el bardo no "busca" la palabra justa, sino que extrae una emisión apropiada de la bolsa de frases tradicionales y la pronuncia al ritmo adecuado. Homero, el bardo, nunca probó y rechazó *"le mot juste"*. Virgilio modificó y corrigió la *Eneida* hasta la misma hora de su muerte; él ya era el prototipo del poeta escritor, del "Schrift-Steller" genial.

Apropiadamente, el equivalente de nuestro "plan de estudios" se llamó *Mousiké* en las escuelas de Atenas del siglo V A.C. Los estudiantes aprendían a componer; la escritura siguió siendo una técnica servil practicada mayormente por alfareros hasta alrededor del año 400 A.C., cuando Platón fue a la escuela. Sólo entonces nace la auténtica "materia de estudio"; sólo entonces la sabiduría de las generaciones anteriores puede transmitirse en las palabras de la generación presente, para que el maestro la comente con palabras claras y nuevas. El registro alfabético es tanto una condición para lo que llamamos ciencia y literatura como un instrumento necesario para distinguir entre "pensamiento" y "habla". Platón, uno de los pocos titanes que lucharon con la línea divisoria entre la oralidad y la cultura escrita, tomó esta transición que va de la experiencia del recuerdo siempre renovado a la memoria escrita como tema de su *Fedro*. Platón tenía plena conciencia de que, con el maestro que siembra palabras (escritas), las que no pueden ni hablar por sí mismas ni enseñar adecuadamente la "verdad" a otros (1952, 276a), se había inaugurado una época totalmente nueva, y que el uso del alfabeto haría imposible el regreso al pasado oral.

Con más claridad que los autores modernos, Platón parece haber advertido que con la escritura había nacido un nuevo espacio mental y, dentro de él, conceptos hasta entonces inimaginados que le darían un significado enteramente nuevo a la educación de Lisias. Dos cosas, por consiguiente, se pueden distinguir en la historia de los supuestos educacionales: el comienzo del espacio pedagógico, que ahora podría verse amenazado, y las transformaciones de la trama de conceptos pedagógicos que cobran sustancia dentro de este espacio.

La historia del texto

Para demostrar cómo se ha extendido y ha ganado cierto predominio un axioma de esta clase, correspondiente al espacio escrito, tomaré como ejemplo el "texto". La palabra es clásica: en latín significa tejido —y sólo raramente— la composición de oraciones bien ordenadas. En la época de la Biblia de Lindisfarne esta palabra se usa por primera vez como equivalente de Sagrada Escritura. Más adelante, en el siglo XIV, es aplicada al concepto con que hoy contamos, un concepto que, como demostraré de inmediato, ya había aparecido bajo diferentes denominaciones doscientos años antes. Quiero referirme al surgimiento de esta idea o concepto, y no al uso del término.

Tomo como ejemplo la idea del texto por dos razones: es una idea importante en la teoría de la educación y, mágicamente transformada, es fundamental para la teoría de la comunicación. Desde el siglo XII, el texto es discurso pasado, codificado de modo que el ojo pueda tomarlo de la página; en la teoría de la comunicación, el término se aplica a cualquier secuencia binaria. El texto, como elemento eje dentro de la mente alfabetizada, tiene un comienzo y un final. Por definición, el alfabeto es una técnica para registrar sonidos de habla en una forma visible. En este sentido, es mucho más que cualquier otro sistema de notación. El lector que tiene ante su vista ideogramas, jeroglíficos o incluso el beta-beto semítico no vocalizado, debe comprender el sentido de la línea antes de poder pronunciarla. Sólo el alfabeto permite leer correctamente sin comprender lo que se lee. Y, de hecho, por más de dos mil años, la decodificación del registro alfabético no podía realizarse sólo con la vista. "Leer" significaba recitar en voz alta o entre dientes. San Agustín, el mejor orador de su época, se sorprendió cuando descubrió que era posible practicar la lectura en silencio. En sus *Confesiones* (1942), habla de su descubrimiento de aprender a leer sin emitir sonidos ni despertar a sus compañeros de hermandad.

Aunque en ocasiones se la practicaba, la lectura en silencio no fue normalmente posible hasta bien entrado el siglo VII, pues no se conocía la separación o espacio vacío entre palabras. Sólo unas pocas inscripciones monumentales le hablaban al ojo separando una palabra de otra. En las tablillas de cera, los papiros y los pergaminos, cada línea era una sucesión ininte-

rrumpida de letras. No existía casi ningún otro modo de leer que no fuera el de ensayar las oraciones en *voz alta* y escucharlas para determinar si tenían sentido. Los meros "dicta" —fragmentos de discurso fuera de contexto— eran prácticamente ilegibles. Una oración a ser registrada era "dictada": se la pronunciaba en *cursus*, el ritmo clásico de la prosa que en la actualidad hemos perdido. Captando el *cursus* elegido por el *dictator*, se hacía posible leer a simple vista. El sentido permanecía oculto en la página hasta que era expresado en voz alta.

Las separaciones entre palabras se introdujeron en el siglo VIII, en la época de Beda, como recurso didáctico. Su finalidad fue facilitar la adquisición del vocabulario latino por parte de los "torpes novicios escoceses" (véase Saenger, 1982). Como efecto secundario, se modificó el procedimiento para copiar manuscritos. Hasta entonces, un monje tenía que dictarles a varios escribientes o bien cada escribiente debía leer en voz alta tantas palabras como le fuera posible conservar en su memoria auditiva y luego anotarlas por escrito mientras se "dictaba a sí mismo". El espacio entre palabras hizo posible copiar en silencio; el copista podía entonces transcribir palabra por palabra. La anterior línea compuesta de una sucesión ininterrumpida de treinta a cincuenta minúsculas habría sido imposible de copiar a simple vista.

Aunque el códice de la Edad Media contenía palabras visiblemente separadas, en lugar de una fila india de letras, aun así no hacía visible el texto. Esta nueva realidad sólo tomó forma después de la época de Bernardo y Abelardo. Fue producto de la convergencia de dos docenas de técnicas, algunas con antecedentes árabes, otras con antecedentes clásicos y otras enteramente nuevas. Estas nuevas técnicas se combinaron para promover y forjar una idea sustancialmente nueva: la de un texto que se diferencia tanto del libro como de sus lecturas.

Los capítulos podían tener títulos y dividirse mediante subtítulos. Se podía numerar el capítulo y el verso, subrayar las citas con tinta de otro color, introducir párrafos y hacer resúmenes del tema tratado mediante glosas marginales; los dibujos en miniatura se fueron volviendo menos ornamentales y más ilustrativos. Gracias a estos nuevos recursos, ahora era posible preparar una lista de contenidos y un índice alfabético de

temas, y hacer referencias de una parte a otra dentro de los capítulos. El libro que hasta entonces sólo podía ser leído del principio al fin, posibilitaba ahora la lectura parcial; la idea de la consulta adquirió un nuevo significado gracias a estos recursos. Los libros podían escogerse y examinarse de un nuevo modo. A principios del siglo XII, aún era costumbre que en ciertos días de fiesta de cada estación, el abad retirara solemnemente los libros de la sala del tesoro, donde se guardaban junto con las joyas y las reliquias de los santos, y los colocara en la sala capitular. Cada monje escogía entonces un libro para su *lectio* durante los meses siguientes. A fines de ese mismo siglo, los libros habían sido retirados del cofre de la sacristía y comenzaban a ser guardados en una biblioteca aparte, bien titulados, en estanterías. Se elaboraron los primeros catálogos de las posesiones del monasterio y para fines del siglo siguiente, tanto París como Oxford se enorgullecían de tener un catálogo colectivo de varias bibliotecas. Gracias a estos cambios técnicos, la consulta, la verificación de las citas y la lectura en silencio se hicieron corrientes, y los *scriptoria* dejaron de ser lugares en los que cada uno trataba de oír su propia voz. Ni el maestro ni el vecino podían ahora escuchar lo que se estaba leyendo y, en parte como resultado de esto, se multiplicaron tanto los libros obscenos como los heréticos. A medida que el viejo hábito de pronunciar citas tomadas de un caudal de memoria bien entrenada era sustituido por la nueva capacidad de citar directamente del libro, se fue vislumbrando la idea de un "texto" independiente de tal o cual manuscrito. Muchos de los efectos sociales que a menudo se han atribuido a la imprenta en realidad ya eran el resultado de un texto que podía ser consultado. La vieja técnica clerical de tomar dictado y leer líneas se complementaba ahora con las técnicas de contemplar y explorar el texto con la vista. Y, de un modo complejo, la nueva realidad del texto y la nueva técnica clerical afectaron la mente alfabetizada común a los clérigos y los laicos por igual.

En la práctica, y en su mayor parte, la actividad de escribir fue privativa de los clérigos hasta bien entrado el siglo XIV. La mera capacidad de firmar y deletrear se tomaba como prueba para la atribución de privilegios clericales, y quienquiera que demostrara tener esa capacidad quedaba librado de la pena capital. Pero mientras que la mayoría de los clérigos carecía de la destreza necesaria para "consultar" el texto de un libro,

durante el siglo XIII, para una gran parte de la población laica, el texto se convirtió en una metáfora constitutiva del modo entero de existencia.

Para aquellos de ustedes que no son medievalistas pero que desearían leer una buena introducción a lo que saben los historiadores sobre la creciente cultura escrita lega de Occidente en esa época, les recomiendo un libro de Michael Clanchy (1979), titulado *De la memoria al registro escrito, Inglaterra, 1066-1307.* Clanchy no pone el acento en la contribución de la cultura escrita clerical a la literatura y la ciencia, sino en la manera en que la difusión de las letras cambió la autopercepción de la época y las ideas sobre la sociedad. En Inglaterra, por ejemplo, la cantidad de documentos utilizados en las transferencias de propiedades se multiplicó por cien o más entre principios del siglo XII y fines del XIII. Lo que es más, el documento escrito reemplazó al juramento, que era oral por naturaleza. El "testamento" reemplazó al terrón que el padre antes ponía en manos del hijo al que había elegido como heredero de sus tierras. En la corte, ¡un oficio escrito tenía la última palabra! La posesión de un título, una actividad que se ejercía por vía de "sentarse", *sedere*, perdió importancia frente a la "tenencia" (tener, mantener) de un título, algo que se hace con la mano. Anteriormente, una persona recorría la propiedad que quería vender junto con el interesado en comprarla; ahora estaba aprendiendo a señalar con el dedo y hacer que el notario la describiera. Hasta los analfabetos adquirieron la certeza de que el mundo se posee por medio de la descripción: "treinta pasos desde la roca con forma de perro, y luego en línea recta hasta el arroyo..." Todos tendían ahora a convertirse en *dictator*, aunque los escribientes seguían siendo pocos. Sorprendentemente, hasta los siervos portaban sellos, para poner debajo de sus *dictados*.

Ahora todos llevaban registros, hasta el diablo. Bajo la nueva apariencia de un escriba infernal, aparecía en la escultura románica tardía, representado como el "diablo escribiente". Sentado en su cola enrollada, se lo veía listo para registrar cada acto, palabra y pensamiento de sus clientes con miras al arreglo de cuentas final. Simultáneamente, apareció una representación del Juicio Final en el tímpano que coronaba la puerta de entrada de la iglesia parroquial. Representaba a Cristo, entronizado como un juez, entre las puertas del cielo y las fauces del

infierno, junto a un ángel que sostenía el libro de la vida abierto en la página correspondiente a la pobre alma individual. Ni el más tosco campesino ni la más humilde criada podían siquiera atravesar el portal de la iglesia sin enterarse de que sus nombres y sus actos figuraban en el texto del libro celestial. Dios, como el propietario de tierras, consulta el informe escrito de un pasado que, en la comunidad, ha sido piadosamente olvidado.

En 1215, el Cuarto Concilio de Letrán dispuso que la confesión al oído fuera obligatoria; el texto conciliar fue el primer documento canónico que establecía explícitamente una obligación común a todos los cristianos, tanto hombres como mujeres. Y la confesión condujo a internalizar el sentido del "texto" de dos maneras distintivas: fomentando el sentido de la "memoria" y el de la "confesión". Durante un milenio, los cristianos recitaron sus oraciones tal como las habían recogido de la comunidad, con grandes variaciones locales y generacionales. Las frases solían estar tan distorsionadas que tal vez provocaran compasión, pero ciertamente carecían de sentido. Los sínodos de la iglesia del siglo XII procuraron remediar esta situación. Sus cánones le impusieron al clérigo la tarea de entrenar la memoria de los laicos haciéndoles repetir el *Pater* y el *Credo* palabra por palabra, tal como figuran en la Biblia. Cuando el penitente iba a confesarse, debía demostrarle al sacerdote que sabía las plegarias de memoria, que había adquirido la clase de memoria en la que se podían grabar palabras. Sólo después de pasar esta prueba de memoria podía proceder a examinar otra parte de su corazón, de allí en más denominada su conciencia, en la que se guarda el informe de sus malas acciones, palabras y pensamientos. Hasta el "yo" analfabeto que habla en confesión percibe ahora, a través de una nueva mirada alfabetizada, su propio "yo" en la imagen de un texto.

El yo lego, la conciencia lega, la memoria lega

El nuevo tipo de pasado, congelado en las letras, se cimentaba tanto en el yo como en la sociedad, tanto en la memoria y la conciencia como en los documentos y registros, las descripciones y las confesiones firmadas. Y la experiencia de un yo individual se correspondía con una nueva clase de sujeto de las leyes que tomó forma en las escuelas de derecho de Bolonia y

París y que a través de los siglos pasó a ser normativo para la concepción de la persona, toda vez que la sociedad occidental extendió su influencia. Este nuevo yo y esta nueva sociedad eran realidades que surgieron sólo dentro de la mente alfabetizada.

En una sociedad oral, un enunciado pasado sólo puede ser evocado a través de otro similar. Aun en las sociedades en que se adoptan notaciones no alfabéticas, el discurso no pierde sus alas: una vez pronunciado, ya se ha ido para siempre. La notación pictórica o ideográfica le sugiere al lector una idea para la que él debe, cada vez, encontrar una palabra. El texto alfabético fija el sonido. Cuando es leído, las frases pasadas del *dictator* se vuelven presentes. Ha nacido una nueva clase de material de construcción para el presente: está compuesto por las palabras reales de hablantes desaparecidos hace tiempo. Y a fines de la Edad Media, la constitución del texto visible trajo construcciones enteras del pasado, en una forma nueva, al presente.

En una sociedad oral, un hombre tenía que *mantener* su palabra. La confirmaba prestando un juramento, que consistía en una maldición condicional que recaería sobre él en caso de que no cumpliera su palabra. Mientras juraba, el hombre se tomaba la barba o los testículos, empeñando su carne como prenda. Bajo el régimen escrito, el juramento empalideció frente al manuscrito: ya no era el recuerdo sino el registro lo que contaba. Y si no había ningún registro, el juez tenía derecho a leer el corazón del acusado, por lo que se introdujo la tortura en los procedimientos. Se aplicaba el interrogatorio para abrir el corazón. La confesión bajo tortura tomó ahora el lugar del juramento y las ordalías. Las técnicas de inquisición le enseñaban al acusado a aceptar la identidad entre el texto que le leía la corte y ese otro texto que estaba grabado en su corazón. Sólo a través de la comparación visual de dos textos era posible *imaginar visualmente* la identidad de los dos contenidos, el del original y el de la copia. Una miniatura del año 1226 conserva el primer retrato del "corrector", un nuevo funcionario que se inclina sobre el hombro del escribiente para certificar la "identidad" entre dos documentos. Una vez más, era una técnica clerical la que se reflejaba en la nueva ley de la prueba judicial, que exigía que el juez verificara los dichos del acusado comparándolos con la verdad que se encontraba en el fondo de su corazón.

La mente alfabetizada implica una profunda reconstrucción del yo lego, la conciencia lega y la memoria lega, como también de la concepción lega del pasado y del temor lego de tener que enfrentar el libro del juicio final a la hora de la muerte. Todos estos aspectos nuevos, como es lógico, eran compartidos por laicos y clérigos, y eficazmente transmitidos fuera de las escuelas y *scriptoria*. Este punto, hasta ahora, ha sido en gran medida pasado por alto por los historiadores de la educación. Estos han centrado su atención en la evolución de la cultura escrita clerical y no han visto en esas transformaciones del espacio mental más que un efecto secundario de las funciones de los registros públicos. Los historiadores han explorado a fondo el estilo de las letras, de las abreviaturas, de la integración entre el texto y el ornamento: han ampliado nuestro conocimiento sobre la influencia que en el siglo XIII tuvo la elaboración de papel, y la nueva superficie lisa para la escritura, sobre la evolución de la escritura cursiva, que permite a los profesores académicos dictar cátedra basándose en apuntes escritos por su propia mano, en vez de dictados. Los historiadores han observado el enorme aumento en el uso de cera para sellos en las oficinas de registro; pueden informarnos que para una sesión normal de la corte a mediados del siglo XII, apenas una docena de ovejas perdía el pellejo, mientras que un siglo más tarde se necesitaban varios cientos de pieles para fabricar los pergaminos. Si los historiadores han prestado alguna atención a la evolución de la cultura escrita lega o, en términos más generales, a la nueva configuración que adopta la mente alfabetizada, habitualmente ha sido para observar cómo se da este fenómeno entre los clérigos: de qué modo el nuevo yo es explorado como un nuevo dominio psicológico en las autobiografías de Guibert y Abelardo, y en qué forma la nueva lógica y la nueva gramática escolásticas presuponían la textualización visual de la página. En el mejor de los casos, algunos historiadores trataron de entender de qué manera la creciente frecuencia con que se escribían relatos picarescos, crónicas de viajes y sermones para ser leídos ante un público numeroso afectó el estilo en que se los componía. Sin embargo, es evidente que, si bien las escuelas, los *scriptoria* y las nuevas nociones técnicas de la cultura escrita clerical fueron esenciales para propagar la mente alfabetizada, no tuvieron sino una importancia secundaria en lo que respecta a formarla y difundirla entre la mayoría

de la gente que, sin conocer estos recursos, la adquirió con sorprendente rapidez.

Los detalles que he suministrado, todos correspondientes a las últimas décadas del siglo XII, que es el período que mejor conozco, ilustran lo que quiero decir cuando me refiero a la influencia que puede tener una técnica de escritura concreta sobre la formación de la mente alfabetizada de una época. Ilustran el discutible efecto que tuvo el texto visible en ese momento sobre otros conceptos que, en su formación, dependen del alfabeto. Me refiero a conceptos como los del yo, la conciencia, la memoria, la descripción posesiva y la identidad. Es tarea de los historiadores ver cómo se transforma la trama que forman estos conceptos en las sucesivas épocas: bajo la influencia de la *narratio* de fines de la Edad Media, la "ficción", los textos críticos del Renacimiento, la imprenta, la gramática vernácula, el "lector" y demás. En cada etapa, el historiador de la educación obtendría nueva inspiración si iniciara sus investigaciones partiendo de los indicios reveladores de nuevas formas de escritura lega, antes que de nuevos ideales y técnicas docentes. Con todo, mi alegato en favor de esta investigación no está motivado primordialmente por mi interés en este aspecto desatendido de la investigación educacional, al abordar los fenómenos que tienen lugar dentro del espacio de la cultura alfabética. Mi principal motivo para abogar por esta investigación es el interés en la exploración de ese espacio en sí mismo. Siento que el debilitamiento de ese espacio representa una amenaza contra mi propio yo.

El exilio de la mente alfabetizada

Aún recuerdo una experiencia conmocionante que tuve en Chicago, en 1964. Estaba sentado con otros miembros de un seminario en torno a una mesa; enfrente de mí se encontraba un joven antropólogo. En un punto, a mi entender crucial, de la conversación, este joven me dijo: "Illich, no me llega lo que dices; no te estás comunicando conmigo". Por primera vez en mi vida, tomé conciencia de que alguien se dirigía a mí, no como a una persona, sino como a un transmisor. Tras un instante de confusión, empecé a sentirme agraviado. Una persona a la que yo creía haber estado respondiendo, experimentaba nuestro diálogo como algo más general: como "una forma de comunica-

ción humana". De inmediato recordé la descripción de Freud de tres experiencias agraviantemente perturbadoras en la cultura occidental: los "Kränkungen" en que el sistema heliocéntrico, la evolución y el inconsciente debieron ser incorporados a las certezas cotidianas. Fue entonces, hace veinte años, cuando comencé a reflexionar sobre la profundidad de la brecha epistemológica que propongo como objeto de investigación. Sospecho que esta brecha es más profunda que las mencionadas por Freud, y sin duda guarda una relación más directa con el tema que encaran los educadores.

Sólo tras varios años de investigación de la historia de ese espacio conceptual que surgió en la Grecia arcaica, llegué a captar la profundidad con que el ordenador como metáfora está exiliando a todo el que la acepte del espacio de la mente alfabetizada. Comencé a reflexionar sobre el surgimiento de un nuevo espacio mental cuyos axiomas generadores no se basan ya en la codificación de sonidos del habla a través de la notación alfabética, sino en la capacidad de almacenar y manipular "información" en bits binarios.

No estoy proponiendo que examinemos los efectos que tiene el ordenador, como herramienta técnica, en los procedimientos de guardar y recuperar registros escritos, ni cómo se lo puede emplear para la enseñanza de la lectura, la escritura y la aritmética. Tampoco estoy proponiendo analizar la perspectiva que da el ordenador a las composiciones y el estilo modernos. En vez de ello, llamo a la reflexión sobre una red de términos e ideas que conecta una nueva serie de conceptos, cuya metáfora común es el ordenador, y que no parece encajar en el espacio de la cultura escrita, dentro del cual se formó originalmente la pedagogía.

En esta propuesta, quiero evitar la tentación de adjudicarle cualquier función causal a la máquina electrónica. Así como fue un gran error sostener que la imprenta era necesaria para que la mente occidental fuera moldeada por el "pensamiento lineal", también sería erróneo creer que el ordenador, en sí mismo, constituye una amenaza para la supervivencia de la mente alfabetizada. Siglos antes de que Gutenberg confeccionara sus primeras matrices, una combinación de técnicas menores en los *scriptoria* de los monasterios del siglo XII creó el texto visible en el que encontró adecuado reflejo una muy compleja evolución de estilos de vida e imágenes propios de la

escritura. Y, de manera similar, sospecho que un investigador del futuro hallará la relación entre el ordenador y el debilitamiento del espacio de la cultura escrita. Bajo circunstancias demasiado complejas como para siquiera mencionarlas, en el apogeo del desarrollo económico y educacional que tuvo lugar en la segunda cuarta parte del siglo XX, el conjunto de axiomas de la cultura escrita se debilitó y el nuevo espacio o "estructura" mental encontró su metáfora en la Máquina de Turing. Sería imprudente, en este alegato, proponer cómo debería estudiarse esta nueva ruptura. Pero recordando una historia que contó Orwell, espero mostrar convincentemente que la exploración de la ruptura que estamos presenciando es fundamental a los efectos de toda investigación sobre la naturaleza de la "educación". Es importante tener presente que en la época en que Orwell escribió *1984*, el lenguaje de la "teoría de los roles", que una década antes habían acuñado Mead (1934) y otros, apenas empezaba a ser adoptado por la sociología. El vocabulario de la "cibernética" todavía estaba confinado al laboratorio. Orwell, como novelista, captó el sentir de la época e inventó la parábola de una estructura mental cuyos elementos aún no tenían nombre. Orwell consideró los efectos que tendría en la gente el hecho de tratar al habla como comunicación antes de contar con el ordenador como modelo. En 1945, La Western Union publicó un aviso en el *New York Times* solicitando "portadores de comunicaciones", un neologismo eufemístico para referirse a los chicos de los recados. El *OED Supplement* menciona este caso como el primero en que se usó el término con su significado actual.

Así, el *Newspeak* de Orwell es mucho más que una caricatura de la propaganda o una parodia del inglés básico, que en la década del treinta lo había fascinado. El *Newspeak*, al final de la novela, es para Orwell el código cifrado de algo que por entonces no tenía ningún equivalente en inglés. Esto se pone en claro en la escena en la que O'Brien, de la Policía del Pensamiento, le dice a Smith mientras lo tortura: "No nos limitamos a destruir a nuestros enemigos, sino que los cambiamos... los convertimos, los moldeamos... transformamos a nuestro enemigo en uno de nosotros antes de matarlo... perfeccionamos su cerebro antes de extinguirlo" (1949). En este momento, Smith, el antihéroe de la novela, todavía cree que lo que dice O'Brien debe tener sentido. En las páginas siguientes se describe cómo

es decepcionado Smith por su mente alfabetizada. Tendrá que aceptar que el mundo de O'Brien carece tanto de sentido como de identidad, y que la terapia a que lo someten tiene la finalidad de hacerlo unirse a ese mundo.

Winston Smith trabaja en el Ministerio de la Verdad. Se especializa en el mal uso del lenguaje, la propaganda, en una caricatura del inglés básico. Practica las distorsiones más extremas posibles dentro de la mente alfabetizada. O'Brien tiene la tarea de conducirlo a un mundo enteramente nuevo, a un "espacio" que Smith debe primero comprender y luego aceptar. O'Brien le dice: "Dime por qué nos aferramos al poder... ¡habla ya!" Smith, sujeto con correas, le contesta: "Ustedes nos gobiernan por nuestro propio bien... creen que los seres humanos no son aptos para gobernarse a sí mismos". Esta respuesta, que habría complacido al inquisidor de Iván en la novela de Dostoyevski, hace que O'Brien aumente el dolor a "33 grados". "Buscamos el poder enteramente por sí mismo". O'Brien insiste en que el *estado es* poder, y antes le ha hecho entender a Smith que su poder consiste en la capacidad de escribir *el* libro. Winston está destinado a ser una línea en ese libro, escrito o reescrito por el estado. "El poder está en destrozar las mentes humanas", dice O'Brien, "y volver a componerlas dándoles nuevas formas de nuestra propia elección". La tortura le permite a Winston abandonar su creencia de que el *Newspeak* es una forma degradada del inglés; comprende que el *Newspeak* es un intercambio de saber-hacer sin sentido, sin ningún *porqué* y sin ningún *yo*. Cuando O'Brien alza cuatro dedos y dice que son "tres", Winston debe comprender el mensaje, no al hablante. Al no disponer de ninguna palabra inglesa para referirse al intercambio de unidades de mensaje entre máquinas, Orwell le llama al tipo de relación buscada "solipsismo colectivo". Sin conocer la palabra apropiada, o sea, "comunicación", Winston ha llegado a comprender el mundo en el que opera el estado de O'Brien. Orwell insiste en que la mera comprensión de este mundo no es suficiente: hay que aceptarlo.

Para aceptar su existencia sin sentido ni identidad, Winston necesita la terapia definitiva de la "Sala 101". Sólo tras esta traición se acepta a sí mismo como parte de "un mundo de fantasía en el que las cosas suceden tal como deben suceder", a saber, en una pantalla. Y para aceptar ser una unidad de mensaje de un poder sin sentido, Winston tiene primero que

borrar su propio yo. Ni la violencia ni el dolor pudieron quebrar lo que Orwell llama su "decencia". Para convertirse en un individuo sin yo, como O'Brien, Winston debe antes traicionar a su último amor, Julia. Más tarde, cuando los ex enamorados se encuentran siendo ya dos cráneos extinguidos, saben que lo que se dijeron en la Sala 101 fue sincero. La traición contra sí mismo ante la tortura fue la última cosa que Winston dijo *con sentido*. Según Orwell, sólo la traición podía integrar a las víctimas al sistema solipsista de comunicación sin sentido del verdugo.

Les he contado mi fábula. Es la historia del Estado que se ha convertido en un ordenador y de los educadores que programan a las personas de modo que lleguen a perder la distinción entre "mí mismo" y "yo" que ha florecido dentro del espacio escrito. Estas personas aprenden a referirse a sí mismas como "mi sistema" y a autointroducirse como líneas apropiadas en el Megatexto. En la novela, Orwell habla en forma irónica. Su relato es algo más que una advertencia, pero no describe algo que él crea que podría llegar a suceder alguna vez. Orwell *crea* el código de un estado que sobrevive a la sociedad, de una comunicación entre representantes de roles que sobrevive a la mente alfabetizada y de personas que sobreviven a la traición de la "decencia". Para Orwell, *1984* es el código de algo imposible que su genio periodístico hizo aparecer como inminente.

En retrospectiva, Orwell nos parece, a algunos de nosotros, un optimista, pues pensaba que la mente cibernética sólo podía propagarse como resultado de una intensa instrucción. En la realidad, muchas personas aceptan hoy el ordenador como metáfora clave de ellos mismos y de su lugar en el mundo, sin necesidad alguna de la "Sala 101". *Subrepticiamente*, pasan del dominio mental de la cultura escrita lega al del ordenador. Y lo hacen, en muchos casos, siendo tan poco competentes para usar la máquina como los laicos del siglo XIII para usar la pluma y el pergamino. La mente cibernética abarca una nueva clase de lego, sin ayuda de los organismos educativos. Esta es la razón por la cual, al principio, puse sobre el tapete dos preguntas rara vez formuladas: primero, ¿existe algún motivo para creer que el nuevo e intenso interés del ámbito educativo institucional por la escritura *clerical* universal puede, en realidad, fortalecer y difundir la mente alfabetizada? Y, segundo, ¿se ha convertido la escolaridad en un ritual de iniciación que introduce a los

participantes en la *mente cibernética* ocultándoles la contradicción entre las ideas escritas que fingen acatar y la imagen de ordenador que venden?

Con estas sugerencias, espero haber dejado en claro el tema y la necesidad de la investigación que propongo. Esta investigación se basa en una fenomenología histórica de supuestos sobre el habla. Sólo la técnica del alfabeto nos permite registrar el habla y concebir este registro —en el alfabeto— como "lenguaje" que *usamos* al hablar. Este supuesto determina cierto modo específico de concebir el pasado y de formar a los jóvenes. La investigación que propongo estaría dirigida a identificar los *supuestos* que son característicos y distintivos de la "educación" sólo dentro de este espacio mental.

La investigación también exploraría en qué grado tanto las personas que saben como las que no saben leer y escribir comparten la especial estructura *mental* que surge en una sociedad que utiliza el registro alfabético. Reconocería que la mente alfabetizada constituye una rareza *histórica* que tuvo origen en el siglo VII. También exploraría este espacio que es uniforme en sus características pero diverso en cuanto a las distorsiones y transformaciones que permiten esas características. Por último, esta investigación reconocería la heteronomía del espacio escrito en relación con otros tres dominios: los mundos de la oralidad, los configurados por las notaciones no alfabéticas y, finalmente, el de la mente cibernética.

Como pueden ver, mi mundo es el de la cultura escrita. Sólo me siento en mi elemento en la isla del alfabeto. Comparto esta isla con muchas personas que no saben leer ni escribir pero cuya estructura mental, como la mía, es fundamentalmente alfabetizada. Y estas personas se ven amenazadas, como yo, por la traición de aquellos clérigos que disuelven las palabras del libro para convertirlas en un mero código de comunicación.

Agradecimientos

Una versión de este capítulo fue publicada en *Interchange* 18/1-2 the Ontario Institute for Studies in Education, 1987.

Referencias bibliográficas

Agustín, San, Obispo de Hipona. (1942). *Confessions*. Nueva York: Sheed y Ward.

Cassirer, E. (1957). *The philosophy of symbolic forms. Vol. 3: The phenomenology of knowledge*. New Haven, Conn.: Yale University Press

Clanchy, M. T. (1979). *From memory to written record, England, 1066-1307*. Cambridge University Press.

Eisenstein, E. (1979). *The printing press as an agent of change: Communication and cultural transformation in early modern Europe*. Cambridge University Press.

Goody, J. (1980). *The interface between the written and the oral*. Cambridge University Press.

Havelock, E. (1963). *Preface to Plato*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Illich, I. (1973). *De-schooling society*. Nueva York: Penguin.

Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

Langer, S. (1942). *Philosophy in a new key*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Lord, A. (1960). *The singer of tales*. Harvard Studies in Comparative Literature, Vol. 24. Cambridge University Press.

Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Notopoulos, J. A. (1938). Mnemosyne in oral literature. *Translations of the American Philosophical Association* 69:465-93

Ong, W. (1982). (1982). *Orality and Literacy: The technologizing of the word*. Londres: Methuen.

Orwell, G. (1949). *1984*. Nueva York: Harcourt, Brace y World.

Panofsky, E. (1924). *Idea*. Leipzig: Teubner.

Parry, M. (1971). *The collected papers of Milman Parry* (A. Parry, comp.). Oxford: Oxford University Press (Clarendon Press).

Peabody, B. (1975). *The winged word: A study in the technique of ancient Greek oral composition as seen principally through Hesiod's work and days*. Albany: State University of New York Press.

Plato (1952). *Phaedrus*. Indianápolis: Bobbs-Merrill.

Polanyi, K. (1944). *The great transformation: The political and economic origins of our times*. Boston: Beacon.

Saenger, P. (1982). Silent reading: Its impact on late medieval script and society. *Viator* 13:367-414.

3

Metalenguaje oral

CAROL FLEISHER FELDMAN

Olson (1986), McLuhan (1962), Goody y Watt (1968), Havelock (1982), Ong (1982), Chafe y Danielwickz (1987) y otros sostienen, en líneas generales, que la escritura es necesaria para las formas de conciencia halladas en el pensamiento occidental moderno. Desde luego, este resumen de la perspectiva compartida por esos autores es demasiado simple, y cualquiera de ellos podría hacer justas salvedades a cada término. Por ejemplo, para Olson (1986) no se trata del hecho de escribir *tout court*, sino de "alguna implicación más profunda en una tradición escrita" (pág. 112). Más aún, la escritura podría no ser estrictamente *necesaria* para la conciencia, sino que "suministra los medios para dividir (el texto de la interpretación), fijando parte de su significado como el texto y permitiendo que las interpretaciones se vean por primera vez como interpretaciones" (pág. 114). Y tal vez no sea la conciencia misma la que resulta afectada sino alguna forma especial de autoconciencia como la que lleva a que uno mismo reconozca sus propias "interpretaciones como meras interpretaciones" (pág. 114). Estas son las salvedades de Olson. Otros partidarios de la perspectiva general tienen las suyas. De todos modos, creo que es justo decir que todos comparten esa perspectiva general según lo he expuesto. El problema pendiente que encuentran es la carencia de un mecanismo específico para explicar la manera exacta en que la escritura ejerce sus efectos sobre la mente. Permítanme citar a Olson (1986): "Aun cuando no existía ninguna teoría acordada sobre el papel de la cultura escrita en el cambio social y cognitivo, había y sigue habiendo una coincidencia general en que la escritura, la imprenta y el alfabeto fueron, de alguna manera, factores fundamentales en esos

cambios" (pág. 111). De aquí en adelante, llamaré a esta perspectiva el *planteo general*.

La primera vez que tuve acceso a esta bibliografía me quedé muy asombrada, no tanto por el planteo en sí mismo como por la sensación predominante entre sus partidarios de que era un punto de vista ampliamente compartido. Yo acababa de leer la extensa bibliografía antropológica moderna sobre la oratoria y otras formas orales que invitan a la reflexión o la interpretación. Entre las formas de habla especiales descritas en la bibliografía antropológica se cuentan la poesía wana, la oratoria ilongot, los mitos indios y otras formas orales altamente estructuradas y artificiosas que, por lo común, se encuentran en culturas en las que la literatura escrita es poco importante o inexistente. Estas formas son artificiosas en tanto difieren del habla cotidiana empleada para relacionarse, hacer cosas y charlar con otros, y requieren autoconciencia y pericia de parte de quien las produce. En estos dos aspectos cruciales, en su lejanía de las actividades cotidianas y en la pericia que requieren de sus usuarios, son muy semejantes a nuestros géneros artificiosos de poesía, informes legales, exégesis bíblicas y la novela, por mencionar sólo unos pocos. Por estos motivos, es razonable concebir esas formas como géneros orales artificiosos. Nuestros géneros artificiosos actualmente tienden a ser escritos. ¿Pero es el mero hecho de que son escritos lo que invita a la reflexión y la interpretación o esto se debe a algo propio de las estructuras contenidas en los géneros mismos? Y si es el género artificioso el que invita a la reflexión, ¿no invitarán también a la reflexión los géneros artificiosos orales?

A mi entender, la bibliografía antropológica sobre los géneros orales es pertinente al *planteo general* debido a que al parecer lo contradice y a que no ha sido tomada en cuenta en el acuerdo surgido entre psicólogos y educadores. Esto no es sorprendente, pues los antropólogos interesados en los géneros orales, como es obvio, no han organizado sus análisis en función de un acuerdo surgido fuera de su propio campo. Tal vez sea por eso que sus datos han sido pasados por alto. Y esto es lo que me propongo remediar aquí, reexaminando los informes antropológicos sobre los géneros orales en función del *planteo general*, para descubrir en esos géneros orales, donde me sea posible, la distinción entre texto e interpretación que el *planteo general* atribuye exclusivamente a los escritos.

Mi argumentación se basa en la tesis de que existen, en otros lugares, géneros orales comparables a nuestros géneros escritos. Al parecer, los partidarios del *planteo general* piensan que el lenguaje escrito, pero no el oral, tiene una variedad de géneros distintivos, pues parten del supuesto de que el lenguaje oral está limitado en su forma al género de la conversación cotidiana. Detrás de esto podría encontrarse una suposición más profunda: que la producción oral asume la misma forma en nuestra cultura que en otras, o tal vez incluso que la producción oral *siempre* tiene la forma de la conversación de la vida cotidiana. Pero esto no es necesariamente cierto. De hecho, en algunas culturas orales se hallan formas orales muy distintivas que son completamente diferentes del habla de la conversación cotidiana, es decir, que hay géneros orales distintivos. Las formas orales probablemente son más variadas y están mejor definidas en estas culturas debido a que no existe ningún lenguaje escrito que compita con ellas, pero también *pueden* ser más ricas en algunas culturas con escritura que en la cultura urbana de Norteamérica, como por ejemplo, para tomar un caso notorio, en las zonas rurales del sudoeste de la República de Irlanda, donde una herencia inusualmente rica de géneros orales ha persistido pese a la relativamente reciente aparición, y a la actual difusión, de la escritura.

Tal vez debido a que la gama de géneros es mucho más evidente en el lenguaje escrito que en el hablado, cuando los psicólogos pensamos en las formas orales tendemos a imaginar sólo la conversación. El estudio de Chafe y Danielewicz (1987) constituye una excepción. En él se comparan dos formas orales y dos formas escritas presentes en nuestra cultura: la conversación y la conferencia, por un lado, y las cartas y los escritos académicos, por el otro. Se llevó a cabo un análisis empírico muy amplio para explorar aspectos como las perífrasis, las contracciones y las palabras por unidad de entonación, entre muchos otros. El resultado de este análisis no conduce a una caracterización clara en lo que respecta a la existencia de diferencias generales entre el habla y la escritura. En vez de ello, Chafe y Danielewicz encuentran una línea continua (de semejanza con lo escrito) que va desde la conversación, pasando por las conferencias y las cartas, hasta los escritos académicos. Pero donde ellos ven una mezcla de rasgos orales y escritos que varían a lo largo de una única línea continua, yo veo múltiples géneros.

Ciertos tipos de actividades lingüísticas, como por ejemplo la resolución de disputas, se dan prácticamente en todas las culturas. En muchas culturas, asumen *una* forma ceremonial que es ajena a los acontecimientos ordinarios de la vida cotidiana. Aun en nuestro medio, una parte fundamental de la vida legal consiste en argumentos orales. En otros lugares, todo el procedimiento es enteramente oral. Así, por ejemplo, cuando una cultura carece de un género escrito de informes legales, uno suele encontrarse con que hay un género oral que cumple la misma función, es decir, la de exponer la demanda del litigante. Pero conviene no adoptar una postura demasiado estructuralista al respecto, pues existen enormes diferencias entre las culturas en cuanto a cómo se resuelven las disputas a través del habla. En algunas culturas, "el informe" aborda los hechos y procura hacer explícitas las diferencias entre las versiones que de esos hechos dan los diversos litigantes, mientras que en otras culturas el informe evita exponer los hechos a efectos de llegar a un nuevo consenso que resulte honroso para todos. De manera similar, en algunas culturas los cuentos son narraciones estrictamente objetivas de acontecimientos reales, mientras que en otras son fantásticos e imaginativos. Lo que más, aun cuando las *formas* sean las mismas, el *significado* que tienen los informes legales o incluso los cuentos para los miembros de diferentes culturas puede ser distinto, como ha mostrado Geertz (1973), por ejemplo, respecto del significado cultural del juego de apuestas en las riñas de gallos de Bali.

Lo que sostengo, por consiguiente, no es que existan formas universales, y ni siquiera significados universales para las formas comunes, sino que hay muchos acontecimientos importantes en la vida social humana que ocurren, casi universalmente, en *alguna* forma; no sólo la resolución de disputas y los cuentos, sino también el entretenimiento y la instrucción de los niños, los arreglos matrimoniales, la curación de los enfermos, la entrega de ofrendas a las deidades y demás. Y estos acontecimientos, en tanto hechos sociales señalados, no sólo *tienen lugar en* sus formas de habla características, sino que, siguiendo a Wittgenstein, son *creados* por esas formas de habla, ya que las mismas son muy similares a esas otras formas de lenguaje creadoras de acontecimientos que Wittgenstein (1953) denominó "formas de vida". Wittgenstein catalogó ciertas actividades como las de informar un hecho, elaborar y poner a

prueba una hipótesis, inventar una historia y adivinar acertijos como "juegos de lenguaje", a efectos de "poner de relieve el hecho de que *hablar* del lenguaje es parte de una actividad o de una forma de vida" (23:11). En las culturas sin escritura, el lenguaje en el que se acuerdan, se negocian y se construyen estas actividades puede tener, y a menudo tiene, la forma que he descrito como género oral artificioso.

En nuestra cultura, los géneros artificiosos por lo común son escritos, en lugar de hablados. De hecho, podría haber algo en la adquisición de la capacidad general de leer y escribir por parte de un grupo social, con las ventajas que ella implica para la memoria del texto, que conduce a la gradual transformación de los géneros artificiosos orales en géneros escritos, y a una consiguiente reducción de la variedad de formas orales artificiosas. Por de pronto, todo lo que hacen los géneros, ya sean escritos u orales, es crear un texto en el que lo que cuenta son las palabras mismas, y no sólo el significado que se les quiso dar. Si bien el ritmo y la rima que suelen adoptar las culturas orales sin duda ayudan a "registrar" las palabras mismas, las limitaciones de la memoria humana y en especial su carácter reconstructor (véase, por ejemplo, Bartlett, 1950) limitan el alcance del habla. La escritura (o al menos aquellas formas que registran las palabras reales habladas, cosa que no todas hacen) es evidentemente una herramienta superior, porque hace que las palabras sean aun más públicas, más accesibles en principio, a personas que están mucho más dispersas en el espacio y en el tiempo.

Pero más allá de que el género sea escrito u oral, su efecto siempre es aproximadamente el mismo: fijar una forma para su expresión. Lo que varía dentro de esa expresión, o sea, las palabras concretas emitidas, es puesto de relieve por el marco fijo en el que aparece. Tomando una idea de Jakobson (1981) y los formalistas rusos, en cierto sentido el género funciona como la base no marcada frente a la cual las palabras concretas emitidas dentro de él son las marcadas o las nuevas. Las palabras que ocurren en cualquier género, por lo tanto, se hacen más singulares y memorables por obra de ese género. Esta característica general del género se corresponde con un aspecto del *planteo general*: la distinción establecida entre la locución (Austin, 1965), es decir, las palabras mismas, y el significado que se les quiere dar (ilocución) o el efecto que tienen (perlo-

cución). En suma, dentro de un género las *palabras* mismas, y *no sólo* su significado, pueden adquirir cierta prominencia.[1] Y, dando un paso más en la dirección del *planteo general*, sólo cuando están así fijadas como texto (y quizá cuando también se cumplen otras condiciones), las palabras pueden invitar a la interpretación y la reflexión.

Muchas de las culturas ágrafas en las que hay géneros orales tienen varios de estos géneros que sus miembros distinguen del habla común de la vida cotidiana y también unos de otros. Por ejemplo, Rosaldo (1971, págs. 67-94) informa que entre los ilongot de las Filipinas hay trece géneros orales, cada uno de ellos identificado por un nombre distintivo, que los miembros del grupo dividen en tres categorías principales: discurso recto (*pipiyan qupu*), discurso torcido (*qambaqan*) y el lenguaje de los conjuros (*nawnaw*). Hay tres géneros de discurso recto: noticias o chismes (*beita*), historias sobre el pasado reciente (*tade:k*) y mitos o historias de un pasado más lejano (*tudtud*). Hay cinco géneros de discurso torcido: acertijos (*kinit*), poemas infantiles (*qayaman*), canciones (*piya*), representaciones, por lo general de conductas temerarias (*dulag*) y oratoria (*purung*). Por último, hay cinco géneros de conjuros: relatos jactanciosos de hazañas en la cacería de cabezas (*qeyap*), alabanzas y pronunciamientos altamente convencionalizados y formalizados (*quimanu*), imprecaciones (*qayu*), invocaciones al servicio de la curación por parte de legos (*nawnaw*) e invocaciones al mismo efecto que sólo conocen los chamanes (*qanitu*).

Con excepción de los chismes (*beita*), ninguno de estos géneros se corresponde con el lenguaje del habla cotidiana, y todos ellos están marcados de alguna manera como distintos del habla diaria. Por ejemplo, los relatos (*tade:k*), que son los más cercanos al habla cotidiana, están marcados por un vocabulario técnico (tipos de armas, sitios, estrategias y detalles de las matanzas), por citas directas (en su mayoría referidas a mandatos y a otros actos de habla convencionales) y por "un tono de inmediatez y entusiasmo caracterizado por frases verbales breves y por la conjunción *san man nu*, "y entonces", con que se ilan las acciones narradas" (1971, pág. 71). Por su parte, todos los géneros de discurso torcido están aun más claramente marcados por 1) recursos de juegos de palabras, entre los que se incluyen reordenamientos, sustituciones y frases parciales; 2) ornamentos o recursos estéticos, como el

uso de afijos para insertar palabras en versos yámbicos y de un vocabulario especial que habitualmente tiene ritmo yámbico y 3) metáforas, entre las que se cuentan comparaciones entre seres humanos y plantas y símiles generalmente enmarcados por la frase "ser (eres) como..." (Por ejemplo: "Podríamos ser como pulgas que se besan", como metáfora de la amistad demostrada en los encuentros de paz.) También están marcados mediante 4) reduplicación de las raíces y repetición de frases enteras, 5) vocabulario narrativo especial, como una palabra para "engañar" y otra para "infortunadamente" y 6) un patrón rítmico marcado. Por último, tienen 7) un "rasgo de ingenio, habilidad y audacia que sería difícil encontrar en el discurso 'recto'" (1971, pág. 81).

Algunos de los géneros se perciben como diferentes del habla cotidiana, y de hecho lo son, porque tienen un elemento de artificiosidad o de destreza especial. En este sentido, las formas de habla especiales, estéticas o elegantes en las culturas orales podrían tener características similares a las de algunos de nuestros géneros escritos.

Mi respuesta al *planteo general* es que, tanto en las culturas orales como en las que tienen escritura, existen géneros en los que importan las palabras mismas, las que pueden o no formar parte de un sistema de interpretación. Un modo de centrar la atención en las palabras es mediante recursos orales especiales como los arriba descritos. Otro es con la escritura. Consideremos ahora el segundo modo. Fijar un texto o concentrarse en la locución es, según se supone en el *planteo general*, esencial para la clase especial de reflexión que es la interpretación. Pero la concentración en la locución no siempre es parte de un sistema en el que se la toma como una estipulación para luego interpretarla. La escritura es una buena manera de fijar una locución para su interpretación siempre que "forme parte de una tradición letrada" (Olson, 1986, pág. 111). Porque, como observa Bright (1984 y comunicación personal), la práctica de escribir puede ser parte de la cultura baja y usarse sólo para anotar la lista de las compras, como él cree que sucedía entre los antiguos griegos; usarse sólo con fines no interpretativos, como supone que la usaban los hindúes, cuya cultura alta, la de los Vedas, era enteramente oral.

De la misma manera, algunos géneros orales invitan a la interpretación, y otros no. Así, un género oral podría tener el

efecto de destacar las palabras emitidas sin invitar a ningún tipo de interpretación. Las órdenes, por ejemplo, son un caso en el que lo que cuentan son las palabras mismas (por ejemplo, "Te dije: 'tráeme mi *pipa*'"), pero no inducen a ninguna interpretación. El lenguaje de los conjuros y los hechizos mágicos del chamán es otro caso en el que importan las palabras exactas, y sin embargo éstas se perciben como arbitrarias e impenetrables para cualquiera excepto, tal vez, para el chamán que las emite.

Permítaseme reformular el *planteo general* en los siguientes términos: se promueve la reflexión cuando un *texto* es fijado de una manera que invita a su posterior interpretación. "Fijar un texto" implica hacer que la locución misma sea prominente. Invitar a su interpretación implica evocar procedimientos conocidos que forman parte del bagaje de herramientas de la cultura para desenvolver, explicar o comentar la locución. La locución, por consiguiente, debe tener significados, implicaciones o explicaciones que pueden desarrollarse, no en el contexto de una "tradición letrada" específicamente sino, más en general, en el contexto de un sistema de interpretación.

Mi planteo, por lo tanto, es que la escritura (o parte de ella), según la conocemos en nuestra cultura, y ciertos géneros orales que aparecen en las culturas sin escritura suministran dos medios posibles de fijar una locución para su posterior interpretación. De hecho, sugiero que esto podría ser expresión de dos actitudes universales, o casi universales, de la cultura humana: la primera, elegir las palabras o buscar una expresión elegante, y la segunda, tratar de interpretar o encontrarle el significado a los enunciados, procurar ver detrás de la superficie de lo que se dice o meramente se ve para encontrar lo que significa.[2] En cuanto a la primera, dado que en todas partes la gente tiene lenguaje, no debe sorprendernos que encuentre un modo de formularlo creando géneros, e incluso algunos géneros artificiosos; pues la gente de todas partes, de modos diversos y admirables, trata de crear e inventar por la pura belleza de lo que crea, de ir más allá de la necesidad de adaptación. Y con respecto a la segunda, la gente de todas partes crea sistemas para encontrar el sentido que se esconde detrás, debajo, o más allá de la mera apariencia de las cosas. He sostenido en otro trabajo (Feldman, 1988a) que los géneros especiales aquí comentados forman parte de un sistema dirigido a producir significados e incluso a producir el yo.

Si éstas son actitudes universales de la condición humana, el *factor desencadenante* seguramente no es la escritura, sino el cometido social y cognitivo universal del ser humano. Y el *medio* seguramente no es la escritura, sino la más universal herramienta del género artificioso que se concreta (en gran medida) por escrito en las culturas letradas y a través del habla en las orales.

Por alguna razón que no me queda clara, los partidarios del *planteo general* se han entusiasmado mucho últimamente con la tesis de que existe un pueblo, en alguna parte, que no puede distinguir entre decir y significar, que no concibe la intención o, en otra versión, que no tiene ningún léxico para distinguir "decir" y "significar", ni "es" y "parece". Se inclinan a atribuir esta deficiencia muy básica a la falta de escritura. Por las razones antes explicadas, no creo que haya ni pueda haber ningún pueblo como ése: no podemos imaginar cómo serían sus miembros, qué clase de vida llevarían, en suma, cómo podrían ser humanos. Pero el *planteo general* no puede realmente corroborarse con pruebas negativas. En tanto *cualquier* cultura oral tenga sistemas de texto e interpretación, la escritura no será necesaria para ella. Pasaré ahora a examinar en detalle dos de estos casos: la *kiyori* wana, una forma de poesía oral, y la oratoria ilongot, con su enorme cantidad de habla acerca del habla y con una distinción entre "decir" y "pensar" que da lugar a un sistema de interpretación.

La poesía wana, o *kiyori*

El siguiente análisis sobre los wana está basado en el trabajo de Jane Atkinson (1984 y comunicación personal). Los wana son un grupo de unas cinco mil personas que habitan una zona interior montañosa de Indonesia. Tienen varias formas orales asimilables a géneros: lenguaje legal, lenguaje sacerdotal y poesía. Una de las formas poéticas, la *tende bomba*, es el poema de amor. Una segunda forma poética, la *kiyori*, habitualmente trata de la política, entendida en términos generales.

Atkinson describió la forma de la *kiyori* como

> una estrofa de dos líneas, cada una de las cuales está dividida en dos mitades que constan de ocho sílabas cada una. Las dos vocales finales de cada línea están en rima asonante con las dos vocales finales de las otras tres mitades de líneas. Cuando se recita formal-

> mente en estilo kiyori, la estrofa se pronuncia de manera lenta y enfática, con una curva tonal fija... Una (línea) se emite con una sola respiración. El recitador hace entonces una pausa para volver a inspirar y pronuncia la segunda línea de la misma manera que la primera (*pág. 38*).

Las *kiyori* hacen uso de un vocabulario elegante especial, que no aparece en la conversación ordinaria y de metáforas. "Así, satisfacen los requisitos de la forma específica que Black denominaba 'lenguaje formal': requisitos de métrica, asonancia, tono, curva y metáfora" (*pág. 58*). Al mismo tiempo, y por las mismas razones, satisfacen nuestros requisitos respecto de los géneros orales artificiosos.

Según informa Atkinson, el lenguaje metafórico de las *kiyori*, que significa "palabras envueltas", palabras que son ambiguas o tienen múltiples significados, es esencial para estas poesías. Dice Atkinson:

"A diferencia del 'discurso recto', las kiyori brindan un modo de disfrazar el significado, de decir algo indirectamente, de una manera elegante" (pág. 41).

Las *kiyori* habitualmente son recitadas por un hombre a otro u otros hombres, en un postura y con un tono de voz especiales. Con frecuencia una *kiyori* se repite varias veces, no sólo para corregir un mal comienzo sino incluso después de haberse recitado a la perfección. La persona a quien le es recitada también la puede repetir inmediatamente después de escucharla. Estos procedimientos, junto con la forma breve fija y las redundancias de rima y métrica, están claramente destinados a fijar la locución en la memoria.

Las respuestas a una *kiyori* se pueden formular en estilo *kiyori* o conversacional. En cualquiera de estos casos, suele haber interpretaciones:

> Si el receptor es un versificador experto, habrá un intercambio de kiyori. A menudo, las sucesivas kiyori toman una frase o un tema de la anterior. Algunas veces, los que intercambian kiyori ratifican las opiniones expresadas por sus compañeros. En otras ocasiones, discrepan o cambian el énfasis, pero a través del uso de una forma poética refinada, la discrepancia puede quedar implícita en lugar de ser expuesta en un debate extenso y explícito (pág. 40).

Después del recitado y la respuesta, puede haber una conversación general en la que se analizan otras interpretacio-

nes. Los siguientes ejemplos servirán para ilustrar el género y la clase de interpretación que éste suscita:

> Mi vida es pobre
> Me doblega el llanto
> Una vez que pase la fecha prometida, entonces
> Sobrevendrá la paz. (pág. 49)

Un anciano interpretó que el poema significaba que "los wana son pobres, el gobierno no hace sino aumentar sus males, pero se puede esperar que habrá seguridad tras las elecciones nacionales (programadas para dentro de seis meses)". Específicamente, la "fecha prometida" metafórica se interpreta como "las elecciones venideras".

La respuesta a una *kiyori* también puede ser una segunda *kiyori* en la que se interpreta la primera. Atkinson dice de las dos *kiyori* que se transcriben a continuación: "Al igual que muchas kiyori recitadas en respuesta a otras, ésta toma un tema de la poesía anterior y luego introduce otro aspecto de ese tema. La segunda kiyori hace explícita la cuestión del regreso de la estirpe real" tras el desastre mundial anticipado en la primera (pág. 53).

La primera *kiyori* dice así:

> No seamos descuidados
> al dividir pertenencias entre los hijos.
> Esperemos hasta que esté recogida,
> La cosecha, sobrevivientes de la destrucción.

Y la respuesta es:

> Cuando nuevamente sea seguro,
> será posible ver
> si Meki recuerda a la madre
> desde allí donde ha oscurecido.

Creo que está claro que el hablante que usa *kiyori* fija su locución en la memoria compartida, y que una vez fijada, la locución invita a la interpretación. El hecho de que la forma incluye expresiones ambiguas, locuciones que tienen muchos significados posibles, podría hacer aun más fuerte la invitación a interpretarla, o bien tener tan sólo el efecto de dar a las interpretaciones de *kiyori* su especial carácter e interés. Pero si

la metáfora y la ambigüedad son esenciales para la interpretación de *kiyori*, eso tal vez nos está diciendo algo que no sabíamos sobre el carácter general de los textos que invitan a la interpretación.

Los wana tienen una forma de lo que se podría llamar "*kiyori* en broma". Pantenggel es un personaje dilecto de los relatos wana que siempre habla en *kiyori* y al que a la gente le encanta escuchar. En los relatos, Pantenggel se ve interrumpido en sus tareas diarias por personas que quieren oírlo "expresar sus infortunios en verso" (pág. 41). El humor radica en la discrepancia entre la solemnidad de la forma y la trivialidad de los temas tratados por el personaje. Estos *kiyori* en broma constituyen un subgénero irónico, una forma de reflexión o metainterpretación en torno a la composición de la *kiyori* en serio.[3] Son interpretaciones de un texto en un género (la *kiyori* en broma) que invita a una nueva interpretación. Se podría establecer una analogía con la crítica literaria realizada en una forma que es en sí misma un género interpretable, como por ejemplo, los escritos críticos de Harold Bloom (1989).

En suma, he argumentado que las *kiyori* wana constituyen un género que fija un texto para su posterior interpretación. Mi argumento tiene dos partes. La primera es el planteo de que estas poesías fijan un texto. La cultura wana prescribe un modo de presentación, a saber, reiteradas presentaciones por parte del que produce la poesía y posteriores repeticiones por parte del receptor, y una forma fija, ambos claramente destinados a facilitar su memorización como texto. Se efectúan correcciones y enmiendas hasta que la *kiyori* es compuesta y recordada a la perfección. La segunda parte de mi argumento es el planteo de que el texto es fijado a efectos de su posterior interpretación. Las *kiyori* a veces son respondidas por un interlocutor que produce una *kiyori* que es una interpretación de (algún aspecto de) la primera; las *kiyori* en general son comentadas e interpretadas en la conversación común, hasta mucho tiempo después de haber sido producidas, si las circunstancias las hacen oportunas; y están también las *kiyori* en broma.

Finalmente, quiero proponer la hipótesis de que las *kiyori* orales tienen estas propiedades esenciales de ciertas formas lingüísticas escritas debido a que las *kiyori* orales y las formas escritas comparten una similar estructura de género: ambas son formas marcadas como diferentes del lenguaje de la conver-

sación cotidiana, ambas tienen patrones lingüísticos (léxicos y sintácticos) distintivos y ambas son empleadas en ocasiones especiales. Los patrones propios del género, en ambos casos, contribuyen a fijar un texto por vía de destacar y preservar la locución: la escritura la convierte en un objeto físico; la *kiyori* la hace memorable. Además, ambas suministran un mecanismo para su posterior interpretación. Así como nuestros géneros escritos llevan consigo sus sistemas de interpretación por formar parte de una tradición letrada, también la *kiyori* wana se da dentro de un sistema de interpretación oral.

El texto y el sistema de interpretación de la *kiyori*, para los wana, se fundan en la ambigüedad de la locución en lo que respecta a su posible significado. Este es un rasgo que los partidarios del *planteo general* no ven como esencial al carácter interpretable de los textos escritos. Pero tal vez lo sea. En nuestra cultura, los textos escritos vienen en una variedad de géneros. Algunos de ellos tienden a la precisión, a la reducción de la ambigüedad, mientras que otros, como la *kiyori* wana, buscan aumentarla. Si hubiera algún género que tuviera locuciones perfectamente explícitas, es difícil imaginar en qué consistiría el intento de interpretarlo. Tal vez sólo los textos escritos que incluyen una ambigüedad artificiosa se presten a la interpretación. O también es posible que el texto escrito, por su propia naturaleza, sea ambiguo con respecto a las intenciones del emisor.

Hasta ahora, no parece haber ninguna diferencia esencial entre el texto y el sistema de interpretación hallados en la forma oral de la *kiyori* wana y en la escritura. La cuestión esencial de establecer un texto y reflexionar sobre él no requiere la escritura. Con todo, existen diferencias entre los textos escritos y los hablados. Estas diferencias se pueden atribuir a las limitaciones de la memoria, y al parecer son de grado, y no de clase. En primer lugar, las *kiyori* son muy breves. Los textos escritos pueden ser mucho más largos. En segundo lugar, las *kiyori* no pueden existir a través de grandes distancias de tiempo y espacio, porque la memoria es breve y reconstructiva, y los textos pronunciados, no escritos, hace trescientos años o (sin transmisión electrónica) en un lugar remoto son simplemente inaccesibles tal como fueron emitidos en una cultura oral. En tercer lugar, la secuencia de texto e interpretación se interrumpe después de dos a cuatro pasos en las *kiyori*: nadie, probable-

mente, interpreta una *kiyori* con respecto a otra que está veinte pasos atrás en su derivación. Lo que la escritura hace posible, quizás, es el comentario de Rashi sobre el *Mishnah*, con sus múltiples niveles de comentarios sobre comentarios de la Biblia, como una serie eternamente prolongable sin restricciones de la memoria que limiten su profundidad derivacional. Esta es una cuestión de grado, más que de clase, porque el importante proceso cognitivo de reflexionar sobre una reflexión (lo que en estos días se llama nivel "meta") *es* facilitado por el mecanismo del género oral. Con todo, la mayor profundidad derivacional, junto con la mayor extensión del texto permitida por la escritura, posibilita una gama de géneros que es inaccesible para la cultura oral, y esta posibilidad podría tener otras consecuencias cognitivas que no puedo explorar aquí.

Pasaré ahora a otro caso: el de la oratoria ilongot, o *purung*. Si la *kiyori* wana se asemeja a nuestra poesía, la *purung* se parece más a nuestra prosa.

La *purung* ilongot

Los ilongot son un grupo rural de cultivadores de arroz que viven junto a los ríos entre las montañas del norte de Luzón, en las islas Filipinas. Tradicionalmente, y hasta hace poco tiempo, eran cazadores de cabezas. Con ellos estuvieron sacerdotes españoles en siglos pasados y el antropólogo William Jones alrededor de 1906. Más recientemente, fueron estudiados por dos etnógrafos muy talentosos, Renato Rosaldo (1980, entre otros) y Michelle Rosaldo (1971, 1973, 1980, 1984), cuyo trabajo brinda un panorama más rico de la vida social y lingüística de los ilongot. Para el siguiente comentario, me he basado en el trabajo de estos autores.

Los propios ilongot distinguen, con nombres, varios géneros orales. Ya presenté la lista completa de estos géneros orales, por lo que ahora me limitaré a resumir los puntos fundamentales. En primer lugar, está el lenguaje de la conversación ordinaria, o *beita*. Consiste en la transmisión de chismes o noticias y se lo considera de poca importancia. A diferencia de los dos géneros siguientes, el de la conversación ordinaria se considera un "discurso recto", concepto que se asocia con nuestras ideas de referencia o claridad (Rosaldo, 1971, pág. 70). El *nawnaw* es el género de los conjuros mágicos. Los *nawnaw* son largos y

rítmicos y se enuncian en el lenguaje de la metáfora. No se los considera ni rectos ni torcidos. Las *purung* son alocuciones formales efectuadas con el código formal denominado *qambaqan* o "discurso torcido". Hacer una alocución es hablar el lenguaje torcido del *qambaqan*. La oratoria "no es un género para transmitir información". Con todo, "la idea de lenguaje 'torcido' no implica ... tortuosidad o engaño. Parece estar vinculada, en cambio, con la sensación de que los hombres son iguales, individuales y difíciles de comprender" (1973, pág. 221).

Antes de abordar el lenguaje de la *purung*, quiero prevenir una posible causa de confusión, pues en otro trabajo muy conocido, Michelle Rosaldo (1982) comentó otra forma de lenguaje muy distinta a la *purung*: el acto de habla denominado *tuydek*, que la autora define sintéticamente como "órdenes" (pág. 208). La *tuydek* no tiene ninguna relación con la *purung*. Las *tuydek* son órdenes de traer esto o lo otro, en general dadas a los niños y a veces por un hombre a su esposa. Sirven para reconstruir relaciones jerárquicas que son frágiles en una sociedad igualitaria, para obtener el objeto deseado y para enseñar la lengua a los niños. De hecho, esta forma fue empleada para enseñarles la lengua a Renato y Michelle Rosaldo cuando llegaron al lugar. En el contexto del análisis de la *tuydek*, Michelle Rosaldo discrepa con Searle (1969) con respecto a la intencionalidad subyacente: las categorías de Searle de los actos de habla, sostiene Rosaldo, "pueden criticarse por la indebida importancia que otorgan al estado psicológico del hablante y la correspondiente falta de atención prestada a la esfera social" (1982, pág. 227). Pero eso, diría yo, está en la naturaleza de ese acto de habla peculiar que es la orden. La *purung* es otra cuestión totalmente distinta. Las *purung* tienen que ver con estados mentales e intenciones subyacentes; porque como dice Rosaldo, "el cuidadoso discurso de la purung está basado en una particular concepción de los corazones y los pensamientos de la gente, según la cual los sentimientos conflictivos pueden apaciguarse si su causa, antes "oculta", se da a conocer. Se trata de encontrar las palabras que ocasionarán la revelación" (1984, pág. 150).

La *purung* tiene un ámbito, un sonido y una forma lingüística distintivos. En lo que respecta a su ámbito, la *purung* suele estar programada y siempre tiene lugar en público. Los oradores no llevan puesto nada más que sus taparrabos, se paran con

la espalda graciosamente arqueada, o se sientan con las manos en los costados, en una postura tensa y estudiada. Sus gestos se limitan al movimiento de los hombros. La mano derecha puede estar sujetando un cuchillo atado a la cadera. En cuanto al sonido, la *purung* tiene un timbre alto y claro con una entonación uniforme.

Su forma está marcada con acentos yámbicos, elaboración fonológica, repetición, vocabulario especial, juegos de palabras, metáforas y rodeos. Los rodeos se efectúan mediante palabras mitigadoras ("en cierto modo", "sólo", "infortunadamente", "quizá") y marcadores gramaticales de incertidumbre (por ejemplo, reduplicación, como en "*sibe:sibera*", por "sólo, en cierto modo, en respuesta") que mitigan su fuerza y sugieren cortesía y humildad (1973, págs. 216-17). Además, las *purung* están marcadas por frases de apertura y por marcadores formales para el fin de los turnos de habla (por ejemplo, "Bueno, con esto termino"), que constituyen sólo una pequeña parte de la asombrosa cantidad de habla sobre el habla. Un saludo de rutina a las personas congregadas en una *purung* es: "Así que han venido, y ¿pueden ustedes *decirme* por qué han venido, de modo que nuestros padres y hermanos lo puedan *oír*?". Una *purung* comenzó de este modo: "Bien, por lo que sea que me hayas *llamado*, he venido a *escuchar*; lamentablemente, no sé *hablar* bien, pero me *dije*: 'tal vez hay alguna razón por la que él me *convocó*, de manera que irá a *oír* su *nombre*'" (M. Rosaldo, 1980, pág. 193; las bastardillas son mías).

Todas estas pautas lingüísticas están estrechamente ligadas al propósito específico del género. Porque aunque las *purung* son un medio de resolver disputas, se diferencian mucho de nuestros procedimientos legales. La oratoria no es un género para transmitir información, formular acusaciones o descubrir los verdaderos hechos,[4] aunque se usa para resolver disputas centradas en versiones contrarias de los hechos, sino que es un género empleado para llegar a una única versión que sea aceptable para ambas partes: "la oratoria implica el encuentro en público de las partes enfrentadas, las que, sin la ayuda de ningún juez o árbitro, deben encontrar el modo de llegar a un acuerdo" (1973, pág. 218). "La oratoria brinda un contexto relevante en el que es apropiado invocar normas compartidas y acuerdos públicos, y explicar obligaciones y compromisos en función de los ideales sociales... varios de los recursos o conven-

ciones estilísticos empleados en la oratoria reflejan y sustentan esta orientación. A través de ellos se hacen explícitos ciertos supuestos que rara vez son mencionados en la interacción cotidiana" (1973, pág. 209). Una vez que esos supuestos se hacen públicos, debería ser posible *construir* una versión consensual.

La *purung*, por lo tanto, es un género que tiene muchos rasgos distintivos que son pertinentes a su propósito específico. Este género hace concentrar la atención en las palabras emitidas, en la locución, con su copiosa habla sobre el habla. Y las locuciones forman parte de un sistema de interpretación que está comprendido en la propia *purung*; las respuestas a menudo toman la forma de una interpretación de lo dicho por el hablante anterior. Y hay otros signos de que la *purung* es un sistema interpretativo. Por empezar, está abundantemente marcada con metáforas y marcadores pragmáticos que crean la clase de elipsis o sobrentendidos que vimos interpretados en el caso de la *kiyori*. Además, hay un claro sentir, a menudo expresado por los oradores, de que lo que se dice no es necesariamente lo que el (otro) hablante cree. Esta distinción establece una pauta para interpretar lo que el otro podría pensar, sobre la base de lo que dijo. Rosaldo (1973, pág. 209) señala que, por un lado, está la amenaza de que "los hombres podrían estar ocultando sus verdaderas intenciones... expresada en frases como 'te oigo, pero dentro de mi corazón'... Por otro lado, las convenciones de la oratoria exigen que lo privado se haga público, que los pensamientos sean comunicados" (1973, pág. 209).

Es interesante notar que, como en el caso de la *kiyori*, hay *purung* en broma. Cuando una confrontación se aproxima a su resolución, una *purung* en serio podría ceder su lugar a un uso paródico, humorístico y más exagerado de las mismas pautas lingüísticas y a su debido momento dar intervención a algunos de los hombres más jóvenes que podrían aprovechar la oportunidad para practicar su destreza oratoria (1973, pág. 204). Lo que es más, el final de una *purung* puede dar paso a un comentario de la *purung* y a la interpretación de las locuciones de los oradores.

Por último, la *purung* es una habilidad especial y una idoneidad reconocida que tienen sólo unos pocos miembros de la comunidad, los que hablan en nombre de cualquier otro que necesite iniciar una negociación formal. Está claro que, si en verdad es algún tipo de género, es un género artificioso.

Quiero postular que la *purung* tiene las pautas y los propósitos especiales propios de un género bien definido, y que en lo que respecta a fijar *un texto* y destacar la locución para su posterior *interpretación*, satisface los requisitos relativos a la escritura formulados en el *planteo general*. La concentración en la locución se advierte en el abundante uso de referencias a las palabras mismas, en la copiosa habla sobre el habla. La interpretación continúa en el curso de la propia *purung* en tanto las respuestas tienden a interpretar el lenguaje indirecto de las emisiones previas. Permítanme dar un ejemplo (extraído de Rosaldo, 1973, págs. 201-5) de tres turnos de habla que ilustran tanto las referencias a las palabras mismas como el esfuerzo de interpretarlas en las respuestas.

Badilyu ha oído el rumor ("un chisme" y "algo que trajo el viento") de que Naqmun, un pariente suyo, exige un regalo costoso, un arma de fuego, como pago nupcial. Esto es algo que Naqmun no debería pretender, en tanto es pariente, y Badilyu ha convocado una *purung*. Su respuesta a las palabras iniciales de Naqmun es la siguiente:

> Muy bien, si has terminado con eso, dejemos que nuestros hermanos, nuestros padres, lo oigan todo. No creas que estoy ocultando la razón, la verdadera razón, por la que te he convocado. Pues bien, la razón por la que te convoqué es que hay algo que trajo el viento, un chisme que llegó a mis oídos.

Naqmun responde que ha decidido no exigir el arma, pues cómo podría hacerlo siendo él familiar ("hijo") de Badilyu; interpreta la frase de Badilyu, "algo que trajo el viento", como "una cosita que dije... antes":

> Sí, puesto que eres mi padre y, bueno, mi tío, y dado que soy tu hijo, pues, es cierto, hubo una cosita que dije, algo que dije antes. Pero aun si lo dije, tío, no continuaré haciéndolo ahora. Dado que me dije a mí mismo, también, mi corazón dijo, "bueno, ahora, mi vida, cómo puedo continuar con esto, dado que soy el hijo de mis mayores; qué palabras podría decirles, puesto que soy su hijo".

Badilyu sigue sondeando y Naqmun continúa negando su anterior pedido, y por último Badilyu responde lo siguiente. Su respuesta es, en cierto sentido, una interpretación de los deseos encontrados de Naqmun, expresados en la locución "dado que me dije a mí mismo... 'ahora... cómo puedo continuar

con esto dado que soy hijo de mis mayores'". Por un lado, a Naqmun le gustaría recibir el pago, y por el otro, reconoce que siendo pariente es impropio que lo exija. Esta contradicción no queda resuelta en el discurso de Naqmun. La resolución es la pieza faltante de la que habla Badilyu en su respuesta:

> No hables ahora, está bien, hijo mío. Ahora podrías decir que me estoy repitiendo, que estoy desherbando una y otra vez, el mismo césped, el mismo *jardín*. Pero aun cuando lo hayamos limpiado una vez, tú lo sabes, hay hierbas que siguen creciendo. Piensa entonces, si supieras lo que yo sé, hijo mío; tú también volverías, una y otra vez, a mirar y a buscar. ¿No hay ningún sendero recto? Es por eso por lo que vuelvo, para ver qué he pasado por alto, qué palabras de mi hijo he saltado. Vuelvo porque mi corazón está preguntando, si no has guardado algo en reserva, algunas palabras que aún quieras decirme... sobre tu hermana, sobre cualquier cosa, hijo mío. Y cualquier cosa que digas, yo la comprenderé. Cualquier cosa que digas será lo mismo. Ahora cuando yo trague tus palabras, no restará nada más. No soy demasiado viejo para tragar lo que se me da. ¡Pobre de mí! ¿Qué crees? Tal vez estoy desdentado y la carne que me das es dura. He terminado.

Finalmente, me parece que ha quedado claro que la *purung* es un caso de ese tipo especial de sistema interpretativo que refiere sus interpretaciones a los estados intencionales subyacentes de conocimiento y creencia. En Occidente, ésta es una característica de la literatura moderna y sus interpretaciones. Hay, en la *purung*, una buena cantidad de habla acerca de estados mentales, en especial de estados epistémicos, de uno mismo y del interlocutor, como en el ejemplo, "piensa entonces, si supieras lo que yo sé, hijo mío". Es un discurso para conciliar diferentes estados de creencia en una versión común por la vía de revelarlos o de ocultarlos e interpretarlos. En tanto las interpretaciones formalmente efectuadas son una especie de análisis, también la oratoria es un procedimiento analítico que emplea el lenguaje oratorio como instrumento de análisis. Veamos un último ejemplo:

> Bien, si vamos a ser amigos, déjame decirte que conozco la carne, la humanidad de otros hombres; sé lo que es entrar en el hogar de mi par humano. Tengo un inquietud, y aunque a tu lado soy un niño, poseo bastante conocimiento como para darte una parte, de modo que te contaré; te haré saber mis pensamientos... soy un niño, extrañamente, en un aspecto; un niño para ti, pero tú conoces ahora

y yo ya conocía antes el objeto de mis pensamientos, pues te he contado lo que guardo en el corazón. (M. Rosaldo, 1980, pág. 195.)

Mitos Chinook

Dell Hymes (1981), en su libro *In Vain I Tried to Tell You*, da un interesante ejemplo de un mito en el que se relata el intento de la protagonista de hacer una interpretación. El mito, tomado de los Clackamas Chinook, es *acerca de* la interpretación: de la interpretación que hace la hija de Seal de la conducta de la mujer que es esposa de su tío y que "sale como un hombre". La expresión es metafórica, pero al parecer no es ambigua, o en todo caso la libra de ambigüedad el final de la historia. El cuento podría considerarse metainterpretativo en el sentido de que se refiere a los albures de la interpretación misma. Tenemos, pues, un género oral en el que la locución, la interpretación y un comentario de la interpretación se entrelazan para configurar una historia. Obsérvese que el habla es principalmente acerca del habla misma: es habla fijada como locución por vía de estar marcada como habla misma. Las locuciones son tanto del texto como de la interpretación tomada como texto para un segundo nivel de interpretación:

Allí vivían Seal, su hija y su hermano menor. No sé cuándo fue, pero ahora había una mujer con el hermano menor de Seal.

Vivían allí. Salían por la noche. La niña decía, le decía a su madre: "¡Madre! Hay algo diferente en la esposa de mi tío. Suena como un hombre cuando 'sale'". "No digas eso. ¡Es la esposa de tu tío!"

El tío y su esposa "yacían juntos" en la cama. Poco después, ambos "yacían" cerca del fuego, "yacían" muy cerca uno del otro. No sé a qué hora de la noche fue, pero algo goteó sobre su cara. Sacudió a la madre. Le dijo: "¡Madre! Algo goteó sobre mi cara." "Humm... No digas eso. Tu tío y su esposa están 'yendo'."

Al cabo de un rato volvió a oír algo que goteaba. Le dijo: "¡Madre! Algo está goteando. Lo oigo." "No digas eso. Tu tío y su esposa están 'yendo'."

La niña se levantó, atizó el fuego, encendió una tea y miró a donde yacían los dos. ¡Oh! ¡Oh! Dirigió su luz hacia allí. En la cama estaba su tío con el cuello cortado. Estaba muerto. Ella gritó.

Le dijo a la madre: "Te dije que algo goteaba. Me dijiste: 'No digas eso. Están "yendo" '. Te había dicho que había algo diferente en la esposa de mi tío. Cuando 'sale', suena como un hombre cuando orina. Me dijiste "¡No digas eso!" Se echó a llorar.

Seal dijo: "¡Hermanito! ¡Mi hermano menor! Ellos (los pilares de

su casa) son valiosos allí donde están. ¡Mi hermano menor!" Siguió diciendo eso una y otra vez.

Pero la niña lloraba. Dijo: "Traté en vano de decírtelo. La esposa de mi hermano suena como un hombre cuando orina, y no como una mujer. Tú me dijiste: '¡No digas eso!' ¡Oh! ¡Oh! ¡Mi tío!". La niña lloraba.

Eso es todo lo que recuerdo. (Hymes, 1981, págs. 278-9)

Conclusión

Aunque en nuestra cultura no tengamos sistemas orales de texto e interpretación, pues los correspondientes géneros han sido cedidos a la escritura, muchas culturas orales parecen tener esos géneros orales en ausencia de un sistema de escritura. Además, en algunas de esas culturas parece existir el mismo interés general en cuanto a la índole de la interpretación misma que es objeto de estudio por parte de los teóricos literarios. En las culturas orales que los tienen, los géneros artificiosos son una forma de vida privilegiada y valorada, la que brinda la oportunidad de reflexionar y buscar una elegancia y una belleza que trascienden la necesidad de adaptación.

Agradecimientos

Quiero agradecer a Janet Miller, del Archivo Antropológico del Museo de Historia Natural de Chicago, por proporcionarme las cartas y los diarios de William Jones. Comenté las ideas expuestas en este capítulo, antes de escribirlo, con Jane Atkinson, William Bright, Renato Rosaldo y Annette Weiner. La deuda de gratitud que tengo con ellos es mucho mayor que la que suele tener un escritor con sus colegas, porque en este caso yo me estuve manejando fuera de mi propio campo. Han sido sumamente generosos al brindarme asesoramiento, ejemplos, detalles, referencias y materiales, y les estoy muy reconocida a todos ellos por su ayuda. Le debo un especial reconocimiento a Renato Rosaldo por invitarme a explorar su armario de materiales de los ilongot y permitirme tomar en préstamo una enorme caja llena de estos materiales. También agradezco a David Olson, quien me hizo interesarme por primera vez en este problema y me ayudó a concebir el argumento general de un modo que más tarde me llevó a formular el *planteo general* aquí comentado. Por último, doy gracias a mi marido, Jerome Bruner, cuyo trabajo sobre la narrativa sirvió de guía al análisis aquí expuesto, por las muchas e interesantes conversaciones que sostuvimos acerca de la oratoria ilongot y otras cuestiones afines.

Notas

1. Por estas razones, aunque a ciertos efectos pueda tener sentido concebir la conversación como un género (oral) igual a cualquier otro, tengo reparos en hacerlo. La conversación ordinaria no está tan estrictamente estructurada como los demás géneros que aquí se comentan; no lleva al oyente a concentrarse en las locuciones mismas sino más bien en la ilocución y la perlocución, y parece definir a los otros géneros por contraste al representar la forma oral de nivel base o pregenérica. Desde luego, habitualmente no es vista como un género artificioso (oral) como lo son la *purung* y la *kiyori*, pero esto no explica totalmente la diferencia. Por ejemplo, las *tuydek* no son artificiosas, pero están altamente estructuradas, y es, según creo, en virtud de esto que tienen el efecto de trasladar la atención natural del oyente de la ilocución a la locución. Algunos estudiosos de la conversación —los etnometodólogos, por ejemplo— podrían discrepar con esto, invocando la complejidad de las pautas conversacionales, observación con la que concuerdo. Pero complejidad no es estructura, pauta ni regla, y eso es lo que estoy buscando aquí. De hecho, ésta podría ser la razón por la que los etnometodólogos han tenido una llamativa falta de éxito en el intento de encontrar principios generales o reglas de la conversación. Tal vez está en la naturaleza de la conversación cotidiana el ser una forma más o menos libre en la que se puede decir casi cualquier cosa de casi cualquier manera, siempre que se mantenga el orden y la secuencia, se atienda la estructura de tema y rema y se guarde un nivel adecuado de formalidad y elipsis.

2. Wittgenstein, en sus *Investigaciones*, sostiene que este punto de vista es una ilusión de los lógicos, "pues éstos consideran la esencia, no como algo que ya está a la vista y que mediante un reordenamiento puede ser estudiado, sino como algo que está *debajo* de la superficie. Algo que está dentro, que vemos cuando miramos *dentro* de la cosa y que se descubre a través de un análisis. 'La esencia está oculta para nosotros': ésta es la forma que ahora asume nuestro problema" (1953, 92, pág. 43). Yo creo que los lógicos no están solos en esto. Me parece que el impulso de ir más allá de la superficie del habla y la apariencia para llegar a algo "más real", al igual que la consiguiente creencia en la existencia de una realidad metafísica oculta, es virtualmente universal en las culturas humanas. Nuestra propia cultura podría ser una de las más llamativas excepciones.

Wittgenstein explica el carácter ilusorio en los siguientes términos: "El ideal, según lo concebimos, es inconmovible. Nunca se puede salir de él; siempre hay que volver. No existe ningún afuera; afuera uno no puede respirar. ¿De dónde viene esta idea? *Es como tener puesto un par de anteojos a través de los cuales vemos todo lo que miramos. Nunca se nos ocurre quitárnoslos*" (1953, 103, pág. 45, las bastardillas son mías). Una ilusión así descrita, a mi entender, es un buen candidato a la condición de universal de la cognición humana.

3. He considerado transformaciones similares (por ejemplo, de rema a tema), efectuadas a los efectos de reflexionar sobre la reflexión misma, como un proceso recursivo de tomar lo nuevo, tal como el mencionado por Feldman (1987, 1988b).

4. "Un punto relacionado con éste es que la oratoria no es, de hecho, un género para comunicar información. Normalmente, los participantes conocen 'todos los hechos', todos los sucesos pertinentes, antes de iniciar el debate. Han ensayado argumentos para enfrentar todas las estrategias de sus oponentes durante varios días antes del encuentro; no tienen nada nuevo de qué enterarse. Entre los oradores, no tiene cabida la sentencia; el suyo es un certamen de ingenios" (M. Rosaldo 1980, pág. 86). Y en una nota al pie de este párrafo, Rosaldo agrega: "De hecho, es imposible acusar a alguien —de tomar una cabeza, por ejemplo— en la oratoria".

Referencias bibliográficas

Atkinson, J. (1984). "Wrapped words": Poetry and politics among the Wana of Central Sulawesi, Indonesia. En: D. Brenneis y F. Myers (comps.), *Dangerous words: Language and politics in the Pacific*. Nueva York: New York University Press.

Austin, J. L. (1965) *How to do things with words*. Nueva York: Oxford University Press. [Versión castellana: *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, Paidós, 1982.]

Bartlett, F. C. (1950). *Remembering*. Cambridge University Press.

Bloom, H. (1989). *Ruin the sacred truths*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Bright, W. (1984). *American Indian linguistics and literature*. Berlín: Mouton.

Chafe, W. y Danielewicz, J. (1987). Properties of written and spoken language (Tech. Rep. Nº 5). Berkeley y Los Angeles: University of California, Center for the Study of Writing.

Feldman, C. F. (1987). Thought from language: The linguistic construction of cognitive representations. En J. Bruner y H. Haste (comps.), *Making sense*. Nueva York: Methuen.

(1988a). Sin título. En Selections from the Symposium on "Literacy, Reading and Power." *Yale Journal of Criticism* 2(1): 209-14.

(1988b). Early forms of thoughts about thoughts: Some simple linguistic expressions of mental state. En J. Astington, P. Harris y D. Olson (comps.), *Developing theories of mind*. Cambridge University Press.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Nueva York: Basic. [Versión castellana: *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa, 1987.]

Goody, J. y Watt, I. (1968). The consequences of literacy. En J. Goody (comp.), *Literacy in traditional societies*. Cambridge University Press.

Havelock, E. (1982). *The literate revolution in Greece and its cultural consequences*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.

Hymes, D. (1981). *In vain I tried to tell you*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

Jakobson, R. (1981). *Selected writings*. La Haya: Mouton.

McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg galaxy*. Toronto: University of Toronto Press. [Versión castellana: *La galaxia Gutenberg*. Barcelona, Planeta-Agostini, 1985.]

Olson, D. (1986). The cognitive consequences of literacy. *Canadian Journal of Psychology* 27(2): 109-21.

Ong, W. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. Londres: Methuen.

Rosaldo, M. (1971). Context and metaphor in Ilongot oral tradition. Disertación doctoral, Universidad de Harvard, Departamento de Antropología.

(1973). I have nothing to hide: The language of Ilongot oratory. *Language in Society* 2:193-223.

(1980). *Knowledge and passion* Cambridge University Press.

(1982). The things we do with words: Ilongot speech acts and speech act theory in philosophy. *Language in Society* 2:203-37.

(1984). Words that are moving: The social meanings of Ilongot verbal art. En D. Brenneis y F. Myers (comps.), *Dangerous words: Language and politics in the Pacific*. Nueva York: New York University Press.

Rosaldo, R. (1980). *Ilongot headhunting 1883-1974*. Stanford, California: Stanford University Press.

Searle, J. (1969). *Speech acts*. Cambridge University Press.

Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell Publisher.

4

El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita

J. PETER DENNY

Los efectos de la cultura escrita sobre el pensamiento humano, si bien son importantes, a menudo se interpretan erróneamente o se exageran. Existe la creencia generalizada de que el pensamiento occidental, al que coadyuva la cultura escrita, es más reflexivo, más abstracto, más complejo y más lógico que el pensamiento predominante en las sociedades ágrafas de agricultores y de cazadores-recolectores. Las investigaciones con que contamos, sin embargo, muestran que esa creencia es falsa y que el pensamiento occidental tiene una sola propiedad distintiva que lo separa del pensamiento existente tanto en las sociedades de agricultores como en las de cazadores-recolectores: la descontextualización. Descontextualizar es manejar la información de manera de desconectar otra información o bien relegarla a segundo plano. Por ejemplo, cuando enseñamos a nuestros preescolares las formas "abstractas" del cuadrado, el círculo, el triángulo y el rectángulo, les mostramos dibujos en los que las formas no aparecen conectadas con ningún objeto, o en que las otras propiedades del objeto en cuestión quedan en segundo plano.

Una teoría general de la cognición transcultural

Para demostrar que el pensamiento occidental difiere tan sólo por ser descontextualizado, es útil tener presente una teoría general de las diferencias transculturales que permita sistematizar los resultados de las investigaciones existentes. La mayor parte de lo que sabemos se puede sintetizar utilizando dos variables: la diferenciación y la contextualización. Una mayor diferenciación equivale a hacer más distinciones *dentro*

de una unidad de *pensamiento*, mientras que una mayor contextualización, como se indicó, es hacer más conexiones con *otras* unidades de pensamiento. Las diferencias transculturales en el pensamiento tienen que ver con los hábitos de pensamiento y no con la capacidad de pensar. *Todos los* seres humanos son capaces de practicar, y así lo hacen, tanto el pensamiento diferenciado como su opuesto, el pensamiento integrado, y tanto el pensamiento contextualizado como el descontextualizado. Pero en las diferentes culturas algunos de estos patrones de pensamiento se hacen fluidos y automáticos, mientras que los patrones opuestos son inusuales y dificultosos.

Un resumen sumamente simplificado servirá para presentar las diferencias conocidas. Se toma como punto de partida el pensamiento de los cazadores-recolectores, dado que las tareas que éstos realizaban fueron las utilizadas para sustentar a los seres humanos durante sus millones de años de evolución biológica. Una vez que evolucionamos por completo, hace 45.000 años, estas tareas y los estilos de pensamiento asociados con ellas perduraron hasta que comenzó la agricultura, unos 8.000 años atrás. En las sociedades en las que predominaba la recolección, el pensamiento era integrado (escasa diferenciación) y contextualizado; en aquellas en las que predominaba la caza, el pensamiento era diferenciado y contextualizado. Cuando la agricultura se desarrolló hasta alcanzar niveles medios de complejidad social, adquirió preponderancia un estilo de pensamiento integrador, así como también, según algunas investigaciones, un grado levemente menor de contextualización. El cambio hacia el pensamiento industrial u "occidental", que

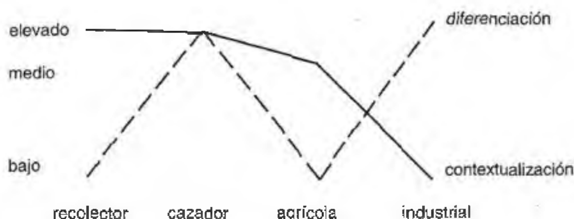


Figura 4.1. Variación transcultural en la contextualización y la diferenciación.

comenzó en la Grecia clásica, condujo a una gran disminución de la contextualización; éste es el cambio que intensificó la cultura escrita. Al mismo tiempo, la diferenciación volvió a tener niveles elevados. Los cambios producidos en estas dos variables se resumen en la figura 4.1.

Datos pertinentes a la teoría y su campo de aplicación

La función no lineal adjudicada a la diferenciación se basa principalmente en la investigación psicológica de Berry (1976). En diversas muestras representativas de tres de los tipos de culturas, Berry comprobó reiteradamente que los grupos cazadores y los occidentales muestran puntajes de diferenciación más elevados que los agricultores africanos en tests psicológicos en los que la tarea del sujeto es hacer distinciones dentro de una unidad de pensamiento, como por ejemplo, ver un diseño visual más simple como una parte oculta de una totalidad más compleja (llamados "tests de figuras incluidas"). Otras investigaciones indican que un grado muy bajo de diferenciación es característico, sobre todo, de los grupos agricultores de niveles medios de complejidad, en los que hay animales domesticados de gran tamaño. Las sociedades agrícolas más simples, como los horticultores amerindios, no muestran una reducción muy grande en la diferenciación: Lonner y Sharp (1983) encontraron que los puntajes en los tests de figuras incluidas de los horticultores mayas eran sólo levemente más bajos que los hallados por Berry en las sociedades de cazadores y en la industriales. Sin embargo, otros grupos de agricultores de nivel medio, como los de las islas del Pacífico, parecen tener una diferenciación reducida: Bishop (1978, pág. 187) suministra resultados informales obtenidos en un estudio de los papúas de Nueva Guinea que muestran puntajes bajos en el test de figuras incluidas. Este patrón es confirmado y ampliado por los estudios de Lomax de los estilos de procesamiento de la información en el canto y la danza (Lomax y Berkowitz, 1972). Lomax encontró una baja diferenciación (su término es "alta integración") sólo entre los agricultores de nivel medio de África y las islas del Pacífico, y no para los más simples horticultores amerindios ni para las sociedades agrícolas más complejas, como los agricultores europeos que usan el arado y los asiáticos que emplean el riego.

Esta investigación se ha extendido tentativamente a los recolectores. En el caso de los recolectores australianos, el estudio de McIntyre (1976) parece mostrar que los niños de los grupos aborígenes tradicionales obtienen puntajes más bajos de diferenciación en los tests de figuras incluidas que los niños aborígenes occidentalizados y los niños australianos de raza blanca. Análogamente, Reuning y Wortley (1973) encontraron que los recolectores bosquimanos del sur de Africa tienen grandes dificultades con los tests de figuras incluidas y, en consecuencia, lo más probable es que su estilo de pensamiento sea integrador. Estas observaciones están corroboradas por las de Lomax y Berkowitz (1972), quienes hallaron estilos de canto y danza altamente integradores tanto entre los aborígenes australianos como entre los bosquimanos. Según estos autores, ese estilo integrador de pensamiento parece ser resultado del predominio de la actividad de recolección por parte de las mujeres sobre la de caza por parte de los varones en el sistema socioeconómico de estos pueblos. En el caso de los aborígenes australianos, otra explicación posible surge del trabajo de Turner (1985), quien argumenta que la cultura aborigen es una alternativa fundamentalmente distinta de las culturas cazadoras amerindias; queda por determinar cómo podría conectarse este hecho con el pensamiento integrado. En lo que respecta a los recolectores africanos, otra posibilidad es que su pensamiento integrador provenga de la interdependencia que durante muchos siglos han tenido con ciertas sociedades agrícolas vecinas. Esto parece suceder en el caso de los cazadores-recolectores Biaka de Africa central, que según comprobaron Berry y sus colaboradores (1986) son casi tan integradores en su ejecución del test de figuras incluidas como los grupos de agricultores vecinos. En suma, la función no lineal que aparece en la figura 4.1 muestra una elevada integración entre los recolectores, una elevada diferenciación entre los cazadores, una elevada integración entre los agricultores de nivel medio y una elevada diferenciación en la sociedad industrial.

La otra función presentada en la figura 4.1, que muestra un decrecimiento en la contextualización entre la sociedad agrícola y la industrial, está verificada por estudios psicológicos del razonamiento deductivo. Los ejercicios de razonamiento corrientes en la tradición occidental, como los resolubles a través del *modus ponens*, es decir, *si p entonces q; p, por lo tanto*

q, tienen, por su propia estructura, un grado bajo de contextualización, ya que están pensados para ser resueltos sin efectuar ninguna conexión con otra información fuera de la consignada en el ejercicio. Para evaluar la presencia de esta descontextualización culturalmente esperada, los psicólogos suelen elaborar ejemplos que no tengan ninguna conexión con la experiencia cotidiana de los sujetos. Así, Luria (1974), en los años 30, presentó el siguiente ejemplo a una muestra de campesinos analfabetos del sur de Rusia: "En el lejano norte, donde hay nieve, todos los osos son blancos. Novaya Zemlya está en el lejano norte y siempre hay nieve allí. ¿De qué color son allí los osos?" Si este problema se procesa como una totalidad descontextualizada, la respuesta, por razonamiento deductivo, es "blancos". Pero Luria encontró que sus sujetos, o bien se rehusaban a hacer ese tipo de problemas porque no podían pensar en ningún contexto apropiado para la información, o agregaban información contextual antes de razonar. En cualquiera de ambos casos, sus respuestas se catalogaban como "erróneas". Unos pocos sujetos jóvenes, recientemente alfabetizados, tenían un nivel suficiente de escolaridad al estilo occidental como para poder efectuar la descontextualización esperada. Greenfield (1972) y Scribner (1977) encontraron resultados similares entre los agricultores africanos. Por último, Hutchins (1980) estudió el razonamiento naturalmente expuesto en un pleito judicial en una de las islas Trobriand (Papuasia-Nueva Guinea) y encontró un alto grado de contextualización; por ejemplo, en su sentencia, el juez se limitó a hacer referencia a los principios de la ley (que dijo que todos en la corte conocían), sin explicar cómo incidían esos principios en su decisión, de modo que los litigantes y los espectadores debían agregar estos principios del contexto a la información contenida en la sentencia del juez a efectos de seguir la lógica de su decisión. En todos estos estudios, los grupos de agricultores demostraron una elevada contextualización en comparación con el bajo grado de contextualización que aplican los occidentales a la misma clase de problemas.

No se han efectuado estudios psicológicos equivalentes con grupos de cazadores-recolectores, pero otros tipos de investigaciones indican que esos grupos tienen un alto grado de contextualización. Denny (1986) estudió la semántica de los términos matemáticos esquimales y encontró que los conceptos numéricos no se podían expresar en forma aislada, es decir, que no

había ningún equivalente de las palabras puramente numéricas como *uno, dos, tres.* Como mínimo, el contexto que debe expresarse es el conteo de elementos, indicado por el sufijo *-t*, o el conteo de conjuntos, indicado por *-it:*

pingasut	'tres (elementos)'	pingasuit	'tres (conjuntos)'
sitamat	'cuatro (elementos)'	sitamait	'cuatro (conjuntos)'

Las palabras numéricas a menudo expresan más información contextual:

pingasu*iqtaq*tuq	'él lo hizo tres *veces*'
*marruunaaqtiq*lugik	'dos *por vez*'
marru*uqattaq*lugik	'son *regularmente dos*'
sitama*ujuut*	'unos que son *habitualmente* cuatro'
sitam*alik*	'el *uno con* cuatro'

Todos estos ejemplos demuestran que, en las cuentas esquimales, la información numérica está contextualizada por otra información. En resumen, los datos de que disponemos muestran que las sociedades de cazadores y recolectores tienen un alto grado de contextualización, al igual que las agrícolas (medianamente elevado, como muestra la investigación a ser revisada), y que la tradición occidental tiene un nivel bajo de contextualización.

El fundamento funcional

Los seres humanos no cambian sus hábitos de pensamiento a menos que existan razones que los obliguen a hacerlo. Nuestro propio pensamiento descontextualizado nos resulta tan natural que a efectos de analizar por qué lo adoptamos es necesario decir qué tiene de útil el modo de pensamiento contextualizado que se puede encontrar en grupos no occidentales. Douglas (1966, pág. 88) sugiere que en las sociedades de pequeña escala, el pensamiento se debe emplear no sólo para ganarse la vida sino también para sustentar la estructura social; al no haber instituciones sociales autónomas, como oficinas de impuestos, partidos políticos y ejércitos, el pensamiento cotidiano debe compartir la responsabilidad de asegurar una conducta social correcta. En consecuencia, las categorías ordinarias de pensamiento están fuertemente imbuidas de

información social; por ejemplo, un oso no es sólo un animal sino también un espíritu que en los mitos y los sueños asume un rol social humano.

Carpenter (1973) menciona otro factor que favorece la contextualización por parte de los grupos aborígenes: la posición relativamente indefensa de los cazadores-recolectores que están en busca de animales salvajes y plantas silvestres requiere una atenta vigilancia; es preciso notar todos los aspectos de la situación, cambiante e incontrolable, a efectos de obtener los bienes deseados de la naturaleza. Cuando se efectúa esta exhaustiva inspección del entorno, cada pieza de información sólo es evaluada dentro de un contexto mucho más amplio; por ejemplo, la significación de una determinada dirección del viento sólo surge en el contexto de la estación, la hora del día, la ubicación espacial y demás.

Pasando de la contextualización a la diferenciación, encontramos que el estilo de pensamiento altamente diferenciado de los grupos cazadores es muy similar al nuestro y no requiere tantos comentarios. Con todo, Carpenter ha destacado la necesidad de hacer distinciones precisas respecto de las condiciones ambientales a efectos de cazar animales salvajes. Como hemos visto, el estilo integrador de los recolectores podría deberse al predominio de las mujeres o a otros factores sociales aún escasamente conocidos.

Podemos ahora preguntarnos qué cambios se produjeron en el pensamiento humano cuando la agricultura se desarrolló hasta los niveles medios de complejidad alcanzados, por ejemplo, en el Africa ecuatorial, y caracterizados por la cría de animales domésticos de gran tamaño y el cultivo en campos permanentes. En esta etapa hay algunas, pero no muchas, instituciones especializadas de control social, como funcionarios judiciales de dedicación parcial y soldados de dedicación parcial, todos lo cuales aún dependen de la granja familiar para su subsistencia. El modo de producción agrícola requiere la coordinación de una fuerza de trabajo mucho más numerosa, en ciertas etapas cruciales, que la que se necesitaba para la caza y la recolección, por lo que los requisitos en materia de organización y control social son mucho mayores. Esta es la etapa de complejidad social inmediatamente anterior al desarrollo de ocupaciones no agrícolas de dedicación completa solventadas mediante pagos en efectivo e impuestos, como las que se ven en

las sociedades agrícolas de Europa que emplean el arado y en las asiáticas que utilizan el riego. Por lo tanto, en las sociedades agrícolas africanas hay un grado máximo de discrepancia entre la necesidad de una coordinación social en gran escala y la disponibilidad de personal especializado para cumplir ese trabajo. Mi hipótesis es que, como consecuencia de esto, la conexión natural entre el pensamiento práctico y la conducta social hallada en el estilo contextualizador de las sociedades más simples es suplementada por una reformulación más drástica del pensamiento al servicio de la estabilidad social: un cambio que va del pensamiento diferenciado al integrado. La elevada integración entre los agricultores africanos se pone en evidencia no sólo en la investigación psicológica de Berry (1976) sino también en estudios semánticos: Denny y Creider (1986) mencionan la enorme diversidad de objetos agrupados en las clases nominales del bantú, mientras que Hawkinson (1979) describe la amplia gama de situaciones codificada por el término swahili *-a*, que significa "de".

El hecho de que el pensamiento africano es *a la vez* altamente contextualizador y altamente integrador (es decir, con baja diferenciación) ha sido señalado con especial precisión por Fernández (1980). En su comentario sobre los sermones religiosos tradicionales entre los fang de Africa occidental, Fernández observa que "al condensar en una presentación unitaria muchos dominios distintos... (los sermones) sugieren... una *integridad*, una relación... al mismo tiempo... que fuerza la *contextualización* sobre el oyente" (pág. 53, la bastardilla es mía). Podemos ver ambas tendencias en uno de los ejemplos suministrados: *la vida es caña de azúcar*. Para interpretar la metáfora, hay que formular una semejanza integradora que enlaza los conceptos de "vida" y "caña de azúcar" en una única unidad de pensamiento y resta relieve a las muchas diferenciaciones que se podrían hacer entre ellos. Para formar esta unidad integrada, hay que basarse en un conocimiento contextual previo de la vida y de la caña de azúcar: "(la vida) tiene distintas partes, y si la abordamos parte por parte podremos consumirla con dulce satisfacción" (pág. 55). La elevada frecuencia con que aparecen integraciones remotas en diversos géneros es indicio del estilo altamente integrador del pensamiento africano; según mi experiencia, en cambio, estas integraciones son muy escasas en los textos de los grupos de cazadores-recolectores,

aunque también hay una alta dependencia del contexto.

Como corroboración de mi hipótesis de que el pensamiento integrador se desarrolló al servicio de la integración social, cabe observar que Fernández destaca el rol social del pensamiento integrador en Africa. Por ejemplo, con respecto al siguiente pasaje de un sermón: *el palillo del tambor es masculino... el tambor es femenino,* dice Fernández que "la ordenación, la estructura, percibida en un dominio de la experiencia, el de los instrumentos musicales, se utiliza para guiar y estructurar... una ordenación en... el dominio de las relaciones sociales" (pág. 56). Parece ser, por lo tanto, que el pensamiento integrador (baja diferenciación) se suma al pensamiento contextualizador para fortalecer aún más la cohesión social en los niveles medios de complejidad agrícola. A mayores niveles de complejidad de la sociedad, como por ejemplo en Europa o en China, el funcionario público asume la responsabilidad de la regulación social, y el estilo de pensamiento vuelve a tener una elevada diferenciación. Este, como hemos visto, es el estilo del cazador cuyos problemas de estructura social pueden encararse a través de la contextualización solamente, y también es el estilo de los estados agrícolas complejos en los que ciertas instituciones y ocupaciones liberan al sistema de pensamiento de parte de la responsabilidad del control social. Queda por verse si el estilo de pensamiento integrador de los recolectores también es resultado de las necesidades sociales.

Por último, consideraremos los fundamentos funcionales del cambio al que contribuye la cultura escrita: la descontextualización del pensamiento en la tradición occidental. Si bien la cultura escrita popular que se difundió en Grecia produjo una cabal descontextualización, como ejemplifica la postura de Platón de estudiar cada idea en y por sí misma, Goody (1977) ha mostrado que una descontextualización parcial surge de la cultura escrita especializada del Cercano Oriente. Sin embargo, la cultura escrita no es la única causa del pensamiento descontextualizado, sino tan sólo un factor que lo intensifica. En efecto, se ha encontrado por lo menos un caso en el que la cultura escrita *no* se asocia con el pensamiento descontextualizado: el de los vai de Africa occidental (Scribner y Cole, 1981).

La causa general de la descontextualización, que puede darse independientemente de la cultura escrita, es el crecimiento de las sociedades humanas hasta exceder un tamaño en

el que todos los miembros comparten un fondo común de información. En las sociedades pequeñas, casi todas las interacciones son cara a cara, entre parientes y personas que se conocen de toda la vida. A medida que las sociedades crecen para incluir miles y decenas de miles de personas, aumenta la interacción con extraños que pueden no compartir la misma información. Esto significa que el individuo debe cuidar de incluir toda la información pertinente en su mensaje, pues el receptor tal vez no esté en condiciones de agregar los puntos apropiados a partir del contexto. Este es el impulso original que lleva al pensamiento descontextualizado: el de suministrar información que es ajena a las personas que llevan vidas diferentes a las de uno, dentro de sociedades más grandes que los grupos de cazadores y recolectores aborígenes.

A efectos de verificar estos comienzos del pensamiento contextualizado, varios estudiosos han examinado una parte del lenguaje que es necesariamente contextual, los deícticos espaciales, como por ejemplo los términos ingleses equivalentes a *acá, allá, éste, ése*. Para comprender estos términos, en sus usos locativos espaciales básicos, el oyente debe saber a partir del contexto dónde está ubicado el hablante, dado que *acá* significa "cerca del hablante" y *allá*, "lejos del hablante". Esos términos tenderán a ser más utilizados en las sociedades de pequeña escala, en las que el contexto a menudo es compartido. Perkins (1980) examinó un subtipo de deícticos espaciales: los que aparecen como afijos (partes) de otras palabras. Utilizando una muestra cuidadosamente construida de las lenguas del mundo, Perkins halló que los cazadores-recolectores y los agricultores incipientes (los que emplean la guadaña y la roza) tienen una mayor proporción de lenguas con afijos deícticos espaciales que los agricultores de nivel medio y complejo. Dado que también encontró una declinación de los afijos morfológicos de todo tipo con el aumento de la complejidad social, su estudio es muy pertinente en la fase más temprana de la descontextualización: la que se da con el desarrollo de grandes tribus agrícolas como muchas de las que se encuentran en Africa y en las islas del Pacífico. Todas éstas son culturas orales, pero el medio social es lo bastante grande como para desalentar el uso de recursos altamente dependientes del contexto, como lo son los deícticos espaciales. El estudio de Denny (1978) ayuda a establecer la conexión entre la descontextualización en socieda-

des con y sin escritura. Aunque sólo examinó una lengua de cazadores-recolectores y otra de agricultores (el esquimal y el kikuyu, respectivamente), Denny comprobó que el sistema de palabras deícticas espaciales (palabras independientes, y no afijos como en el estudio de Perkins) era levemente menor en el kikuyu, lo que indicaba, una vez más, un grado moderado de descontextualización debido al mayor tamaño de la sociedad agrícola sin cultura escrita. De todos modos, el sistema deíctico espacial del inglés (*acá, allá, éste, ése*) es mucho menor que el del kikuyu y el del esquimal; de hecho, presumiblemente es el mínimo que puede tener una lengua, pues expresa una sola variable espacial: "cerca del hablante" (*acá, éste*) y "lejos del hablante" (*allá, ése*). El kikuyu, en cambio, expresa cuatro variables espaciales, y el esquimal, seis. La reducción en la cantidad de información espacial incluida en un sistema intrínsecamente contextualizador es prueba de la mayor descontextualización asociada con la cultura escrita occidental.

El otro fenómeno presentado como muestra de la descontextualización en culturas ágrafas es la formación de cláusulas relativas. Perkins (1980) vuelve a analizar los datos suministrados por Keenan y Comrie (1977) y encuentra que la cantidad de posiciones de la frase nominal —sujeto, objeto directo, objeto indirecto, circunstanciales (por ejemplo, locativos), etcétera— que pueden ser modificadas por una cláusula relativa en una lengua dada aumenta junto con la creciente complejidad de la sociedad que habla esa lengua. Los resultados muestran cierto aumento en la disponibilidad de cláusulas relativas en las sociedades sin escritura pero de tamaño mediano, y un aumento aún mayor en los grupos que tienen la cultura escrita occidental. Perkins basa su explicación de este fenómeno en el planteo de McNeill (1976) de que las cláusulas relativas son un recurso para incorporar información contextual a un mensaje: expresan "parte de la estructura conceptual que de otro modo sólo podría ser accesible basándose directamente en el contexto" (pág. 211). A medida que la comunidad aumenta de tamaño con el desarrollo de la agricultura, los hablantes no pueden confiar en que los oyentes tengan acceso a los contextos requeridos, de modo que el contexto es especificado en la emisión a través de cláusulas relativas. Bajo esta presión, la gramática se va transformando lentamente para hacer que más posiciones nominales en una oración sean modificables por medio de

cláusulas relativas. McNeill también examina las investigaciones de otros especialistas que muestran que a medida que las lenguas *pidgin* evolucionan para convertirse en criollas, rápidamente aparece la formación de cláusulas relativas, debido, según cree, a la presión de la comunidad más amplia de habla occidentalizada a la que se han incorporado los grupos de hablantes no pertenecientes a la cultura escrita. La formación de cláusulas relativas representa una descontextualización, porque permite que la información contextual se incluya en el mensaje en lugar de ser agregada por el oyente sobre la base del contexto. A partir de estos estudios, vemos que la formación de cláusulas relativas como recurso descontextualizador se incrementa a medida que aumenta el tamaño de la comunidad de hablantes no pertenecientes a la cultura escrita. No se sabe si este recurso gramatical es una función del tamaño de la comunidad en sí mismo o del contacto con el discurso ilustrado. Scholes y Willis (véase el capítulo 13 de este libro) hallaron que los norteamericanos analfabetos que ellos estudiaron no podían usar cláusulas relativas en su inglés hablado. Este es sin duda un aspecto del "código restringido" (Bernstein, 1962) que emplean esos hablantes en su pequeña comunidad oral, dado que están imposibilitados de comunicarse en un "código elaborado" dentro de la comunidad ilustrada más amplia. Una importante implicación surge de nuestro examen del fundamento funcional de la menor diferenciación en los niveles medios de complejidad agrícola, y de la descontextualización, que comienza en esos niveles pero se acelera marcadamente en las etapas de la cultura escrita. Dado que éstos son cambios que obedecen a determinadas razones funcionales, nunca serán universales. Dentro de las sociedades en cuestión, algunos sistemas de pensamiento, algunas personas y algunas situaciones seguirán manifestando el otro estilo de pensamiento existente. Por lo tanto, aunque el pensamiento africano tiene en general un bajo nivel de diferenciación, subsisten algunos sistemas altamente diferenciados, como por ejemplo flexiones de tiempo y aspecto en los verbos (Johnson, 1981). Además, como ha informado Bernstein (1962), dentro del estilo generalmente descontextualizador del pensamiento occidental, hay grupos en los márgenes de la sociedad industrial que continúan practicando el estilo contextualizador denominado "código restringido", es decir, restringido a los contextos compartidos. Aun entre las muchas

nacionalidades que conforman el Occidente industrializado, existen marcadas diferencias en el grado de pensamiento descontextualizado prevaleciente. Los expertos en ciencias políticas y los historiadores han reconocido hace tiempo que Estados Unidos es el país más estrictamente industrial en cuanto a su cultura social y política, que las naciones de Europa occidental tienen una cultura menos industrializada y que los países del Mediterráneo están aun más débilmente industrializados. Estas diferencias se reflejan en distintos grados de descontextualización del pensamiento en un estudio efectuado por Tannen (1980) con estudiantes de Estados Unidos y de Grecia, a los que se pidió que relataran lo que habían visto en una determinada película (muda). Los estudiantes norteamericanos se esforzaron por hacer informes completos que no le exigían al oyente recurrir al contexto: describieron minuciosamente el argumento y los personajes y mencionaron detalles de la filmación, como los ángulos de las tomas y la iluminación. Los estudiantes griegos, por su parte, hicieron una reseña mucho más incompleta de la película, no mencionaron en ningún caso los aspectos técnicos de la filmación y dejaron muchos huecos a ser llenados por el oyente a partir del contexto de su propio conocimiento. Se concentraron, en cambio, en sus propias reacciones personales y estéticas hacia la película.

Por qué el pensamiento occidental es exclusivamente descontextualizador

Llegamos ahora al principal planteo de este capítulo: que el pensamiento occidental tiene un solo rasgo distintivo, la descontextualización, y que no es el único poseedor de muchas otras virtudes del pensamiento humano que se le suelen atribuir, como por ejemplo, las de ser más lógico, más abstracto, más reflexivo, más analítico, más objetivo y, como seguramente alegarían algunos, ¡más cercano a la mente de Dios! Nuestro examen de las dos variables por las que, según demostraron las investigaciones psicológicas, transita el pensamiento, ha sentado las bases necesarias: los hábitos culturales de pensamiento difieren, en efecto, en lo que respecta a la diferenciación, es decir, a las distinciones efectuadas *dentro* de una unidad de pensamiento, y a la contextualización, es decir, a las conexiones efectuadas *entre* unidades de pensamiento. Para demostrar que

no difieren de ninguna otra forma hay que probar que algún rasgo supuestamente distintivo del pensamiento occidental se encuentra también en culturas no occidentales.

El primero en ser examinado, entre estos rasgos, parece haber sido el carácter lógico o la racionalidad, y el primero en detectar una racionalidad no occidental parece haber sido el antropólogo Evans-Pritchard (1954). Este investigador analizó algunas afirmaciones de igualdad propias del pensamiento religioso núer, como *un pepino es un buey*, que otros estudiosos anteriores habían tomado como ejemplos de pensamiento mágico o prelógico; según Evans-Pritchard, "la razón por la que no se percibió de inmediato que las afirmaciones de que una cosa es otra cosa no debían tomarse como afirmaciones fácticas es que no se reconoció que eran efectuadas en relación con un tercer término no mencionado en ellas sino sobreentendido... Un pepino es equivalente a un buey con respecto a Dios, que lo acepta en lugar de un buey" (pág. 147-8), es decir, como una ofrenda. Este esclarecedor pasaje nos permite ver que los estudiosos occidentales presupusieron inconscientemente que esas afirmaciones carecían de contexto; pero esto, desde luego, respondía a su propio hábito de pensamiento, mientras que los núer, en forma igualmente inconsciente, esperaban que las afirmaciones fueran contextualizadas. Es justamente la diferencia *no reconocida* en la contextualización la que confundió a los estudiosos occidentales haciéndoles creer que el pensamiento núer carecía de racionalidad.

En tiempos más recientes, los psicólogos transculturales han llegado a la misma conclusión. Comenzando por las investigaciones de Luria (1974) y culminando con el estudio de Hutchins (1980) del razonamiento lógico altamente contextualizado, estos investigadores han ido comprobando gradualmente que el razonamiento lógico habitual es utilizado, pero de un modo altamente contextualizado que lo hace difícil de reconocer para el observador occidental. En el proceso, sin embargo, las diferencias en la contextualización han sido a veces exageradas de ciertos modos que me propongo refutar. Por ejemplo, Greenfield (1972) fue una de las primeras psicólogas que reconoció la importancia de la contextualización en el pensamiento anterior a la cultura escrita, pero también sostuvo que la descontextualización occidental implicaba una mayor abstracción. Esto es aceptable si "abstracción" es simplemente un sinónimo de

descontextualización, es decir, una separación de la unidad de pensamiento de su contexto; pero si se pretende aplicar cualquiera de los otros significados de "abstracción" utilizados por los expertos en ciencias sociales, entonces esto no es cierto. Considérense dos significados posibles y distintos de "abstracción": "generalidad", como por ejemplo, la diferencia entre animal, *perro* y *galgo*, e "insustancialidad", como por ejemplo, la diferencia entre belleza y silla. Por lo que se sabe, no existen diferencias transculturales universalizadas en cuanto a la generalidad de los conceptos; todas las culturas emplean conceptos altamente generales, y todas las lenguas tienen algunos morfemas que los expresan. Por ejemplo, los expertos en semántica reconocen que los sucesos se clasifican universalmente en tres categorías muy generales: estado, proceso y acontecimiento (Lyons, 1977, pág. 483). Algunas lenguas tienen morfemas independientes que expresan estos conceptos; un ejemplo tomado del idioma de un grupo de cazadores-recolectores, el cri (de la familia de las lenguas algonquinas), es *miskw-aa-w*, "estado-rojo-el" = "es rojo" (Denny, 1985). Análogamente, en lo que respecta a la insustancialidad, todas las culturas y todas las lenguas tienen una abundante cantidad de conceptos relativos a cosas insustanciales; en el idioma cri hay un morfema, *-win*, utilizado para derivar sustantivos abstractos, como por ejemplo, *naapewin*, "masculinidad", de *naapew*, "hombre". En consecuencia, si se emplea el término "abstracto" para describir el pensamiento occidental, hay que tener presente que sólo la abstracción descontextualizadora es una propiedad distintiva de ese pensamiento; la generalidad y la insustancialidad no lo son.

Scribner (1977) hizo el importante descubrimiento de que al examinar el pensamiento contextualizado de los miembros del grupo kpelle (África occidental), se constataba que la conclusión "se seguía lógicamente de los datos utilizados" (pág. 488). Con todo, esta investigadora catalogó el razonamiento contextualizado de estos sujetos como "empírico", en contraste con el razonamiento descontextualizado occidental al que denominó "teórico". En realidad, no hay pruebas de que exista una diferencia entre empírico y teórico. Por un lado, los occidentales ciertamente aplicamos la descontextualización a algunas cuestiones muy empíricas, como cuando suministramos instrucciones completas para el uso de un producto nuevo de modo tal que el usuario no necesita extraer más que una cantidad mínima de

información de su experiencia previa. Pero aún más importante es que el pensamiento contextualizado de las sociedades no occidentales puede ser altamente teórico; los mitos tradicionales expresan teorías acerca de los orígenes y la estructura de la sociedad humana, si bien lo hacen en el contexto de relatos dramáticos sobre determinados personajes y acontecimientos (Havelock, 1963).

Sólo la más reciente psicología transcultural del pensamiento propuesta por Hutchins (1980) no le adjudica al pensamiento no occidental ninguna otra propiedad distintiva que no sea la contextualización. Lo que es más, Hutchins objeta, como yo lo estoy haciendo, toda sugerencia respecto de otras diferencias. En particular, critica una de las más antiguas interpretaciones antropológicas, la de Dorothy Lee, que también a mí me tuvo confundido durante bastante tiempo (Hutchins, 1979). Lee (1949) sostuvo que los habitantes de las islas Trobriand por lo común no pensaban en términos de intenciones, relaciones causales ni relaciones temporales. La investigación de Hutchins demuestra que "este planteo es absurdo" dado que el caso judicial nativo que él analiza está repleto de conceptos de ese tipo. Hutchins supone que Lee no advirtió la presencia de estos conceptos en esa cultura porque sólo analizó relatos tradicionales y fórmulas mágicas, dos géneros en los que dichos conceptos desempeñan un papel muy menor, sobre todo en la superficie explícita de la narración. Aun Hutchins sólo pudo mostrar la cabal intervención del razonamiento lógico en el caso judicial que estudió gracias a que sus informantes le hicieron conocer más tarde la gran porción de pensamiento que los asistentes al juicio suministraban a partir del contexto que tenían en su mente, pero que no fue mencionado.

Otra investigadora que se encuadra en la línea que estoy siguiendo es Feldman (véase el capítulo 3 de este libro). Feldman muestra que la cultura escrita occidental no es la única que tiene la propiedad de fijar un texto y posibilitar su interpretación, como sostuvo Olson (1986). Para demostrarlo, Feldman examina ciertos géneros orales existentes en varias sociedades que incluyen el recuerdo y comentario de enunciados. De manera similar, Narasimhan (véase el capítulo 13 de este libro) describe la fijación oral del texto del *Rigveda* en la India clásica y el desarrollo de complejos comentarios y análisis orales del mismo. Como señala Feldman, la cultura escrita, como mucho,

facilita la memoria de los textos y las interpretaciones, posibilitando la preservación de más material textual y el desarrollo de una secuencia más larga de comentarios sobre los comentarios.

Repasaremos ahora las propuestas de diversos estudiosos que han examinado los efectos psicológicos de la cultura escrita, con el fin de mostrar que si bien algunos de ellos hacen planteos erróneos sobre los rasgos distintivos del pensamiento ilustrado, todos concuerdan en que la diferencia fundamental es la descontextualización. Un ejemplo instructivo es el de Ong (1982), quien de hecho hizo varios planteos incorrectos, como el de que la escritura facilita "el examen abstractamente segmental, clasificador y explicativo" (pág. 8) y "deja a la mente libre para un pensamiento más original y más abstracto" (pág. 24). Anteriormente hablamos de la abstracción, señalando que la cultura escrita sólo intensifica la variedad descontextualizadora de la abstracción. Sabemos, a partir de la obra de Lévi-Strauss (1962), que el pensamiento clasificador a menudo asume una forma distinta de la jerarquía de clases propiciada en Occidente, consistente en redes de oposiciones binarias. Asimismo, Lévi-Strauss (1967) ha puesto en claro que los mitos de las sociedades orales son las teorías explicativas de esas sociedades. Lo que es más, muchos análisis de formas orales han mostrado que la originalidad reside en la recombinación sorpresiva de materiales familiares, mientras que la idea de originalidad propia de la cultura escrita implica una información nueva. En lo que respecta a las secuencias, Ong dice más tarde que las "largas secuencias que producen (los pensadores orales) no son analíticas sino agregativas". Veremos luego que analíticas significa descontextualizadas y agregativas significa contextualizadas.

Pese a estos comentarios, Ong tiene conciencia de los peligros que estoy exponiendo: "Los efectos de los estados orales de conciencia son extraños para la mente ilustrada y pueden dar lugar a complejas explicaciones que posiblemente resulten innecesarias" (pág. 30). Además, los planteos que he criticado *no* se refieren a los efectos de la cultura escrita que Ong trata en detalle. La parte principal de su análisis atañe a los diversos tipos de descontextualización, cada uno de los cuales se compara con la contextualización: subordinadora-aditiva, analítica-agregativa, objetivamente distanciada-empática y participati-

va, abstracta-situacional. El primero de estos tipos es ejemplificado, de manera muy reveladora, por el mismo pasaje de la Biblia en dos traducciones distintas, de 1610 y 1970 respectivamente. La versión más antigua conserva el estilo aditivo oral del original hebreo en el que las oraciones se unen, en su mayor parte, mediante la conjunción no subordinante *y*, mientras que en la traducción más reciente aparecen conjunciones subordinantes como *cuando, en tanto que, entonces* y *por lo cual* (pág. 37). Las oraciones subordinadas constituyen un tipo de descontextualización en la cual la información es parcialmente separada por vía de ser puesta en segundo plano. Las estructuras aditivas, en cambio, otorgan igual peso a todas las informaciones, de modo que cada una de ellas sirve de contexto a las demás.

El segundo contraste establecido por Ong, entre lo analítico y lo agregativo, también implica un tipo especial de contextualización. Los agregados son cuerpos fijos de información, como los epítetos homéricos o los términos políticos como *comunistas ateos*, en los que la unidad principal va convencionalmente acompañada de modificadores que le suministran un contexto. Estos contextos fijos son auxiliares de la memoria en las sociedades orales (Havelock, 1963) y de la composición oral (Parry, 1923). Pero las personas ilustradas, que cuentan con la escritura como una memoria externa y un medio auxiliar para la composición, a menudo encuentran innecesarios y redundantes esos contextos fijos, y prefieren separar la unidad principal, por ejemplo, *comunistas*. Ong califica su tercer tipo especial de contextualización como empático y participativo, a diferencia de la descontextualización objetivamente distanciada. Lo que Ong tiene en mente es la inserción de la línea narrativa del relato épico oral en los valores comunitarios del auditorio de manera que todos los oyentes sientan una fuerte identificación emocional con el héroe. Como señala Havelock (1963), esto asegura la eficaz memorización de los valores morales que se supone debe inculcar el relato épico. Por el contrario, las obras escritas objetivamente distanciadas, como la primera novela que apareció en el mundo, *La historia de Genji* (Shikibu, alrededor de 1010), presentan héroes con una psicología personal y transmiten una actitud crítica hacia la sociedad; el relato está parcialmente separado del contexto comunitario de la educación pública.

La cuarta oposición, entre lo abstracto y lo situacional, es

la que Ong describe más en detalle, presumiblemente debido a que se trata de la abstracción descontextualizadora, es decir, de la descontextualización en general. Ong revisa, como hemos hecho aquí, los trabajos de Luria, Scribner y Fernández que muestran que la modalidad de pensamiento oral se dirige a insertar información en una situación pertinente y la modalidad escrita trata la información como una entidad independiente.

Hemos visto que aunque Ong sobrestima el carácter distintivo del pensamiento occidental, su principal foco de interés está correctamente centrado en la descontextualización. Esta misma impresión es la que tengo de los demás autores que he estudiado, sobre todo Havelock, McLuhan, Goody y Chafe; aunque también ellos a veces adjudican propiedades distintivas que no están justificadas, su principal interés se centra en el carácter descontextualizador del pensamiento ilustrado. Goody (1977), por ejemplo, aborda los efectos de la actividad de leer y escribir en el Cercano Oriente en lo que respecta a producir nuevas estructuras de información como la lista, la fórmula y el cuadro; todas ellas, explica, son descontextualizadas porque separan la información de su contexto en la situación cotidiana. Por ejemplo, Goody menciona las listas de contribuciones funerales en las que sólo figura el nombre del donante, su contribución y, en algunos casos, su ciudad natal. Esta información está separada del complicado contexto de la interacción social que tiene lugar durante el funeral; en cambio, cuando esas donaciones funerales son originalmente experimentadas y almacenadas en la memoria oral, "los datos son altamente contextualizados". De manera similar, el trabajo de Havelock (1963) enfoca el carácter descontextualizador del pensamiento propio de la cultura escrita griega, al que por lo general denomina "abstracción". En la mayoría de los casos, podemos advertir que Havelock se refiere al sentido descontextualizador de la abstracción, pues su finalidad es comparar la poesía oral de Homero, en la que las ideas son contexualizadas en historias representadas con música y danza ante el público, con la filosofía de Platón en la que cada idea está "de alguna manera separada de su entorno y es expuesta 'en sí misma por sí misma' e identificada 'per se' " (pág. 217).

Análogamente, McLuhan (1964) se concentra en el pensamiento descontextualizado del hombre que sabe leer y escribir, al que se refiere mediante una serie de términos pintorescos,

como "caliente", "fragmentado", "reservado y disociado", "privado", "parcial y especializado". El hecho de que lo que McLuhan está describiendo es la descontextualización se vuelve especialmente claro en los famosos pasajes en los que define los medios de comunicación "calientes" en oposición a los "fríos". "Un medio de comunicación caliente es el que transmite un único sentido con 'alta definición'. La alta definición es el estado de encontrarse bien provisto de datos. Una fotografía es, por lo común, de 'alta definición'. Una tira cómica es de 'baja definición' (es decir, fría) por el sólo hecho de que brinda muy poca información visual. ...Y el habla es un medio frío de baja definición, porque es muy poco lo que suministra y mucho lo que debe completar el oyente. Por otra parte, los medios calientes no dejan tanto a ser llenado o completado por el público" (pág. 36).

El último experto en materia de cultura escrita al que voy a referirme es Chafe. Al igual que los anteriores, Chafe menciona diversos tipos de descontextualización, como la separación en contraste con la implicación. Su estudio más reciente (Chafe y Danielewicz, 1987) es particularmente valioso como corroboración de dos de los criterios adoptados en este capítulo: primero, que la cultura escrita sólo tiene el efecto de intensificar la tendencia hacia el pensamiento descontextualizado, tendencia que surge en cualquier sociedad lo bastante populosa como para que exista la comunicación con personas desconocidas, y segundo, que los hábitos de pensamiento culturalmente adquiridos, como la descontextualización, nunca llegan a reemplazar por completo las tendencias contextualizadoras del pensamiento aborigen. Chafe y Danielewicz comparan el habla formal e informal, como por ejemplo, las conversaciones y las conferencias, con la escritura informal y formal, por ejemplo las cartas y los ensayos académicos. Algunos tipos de descontextualización se encuentran en ambas modalidades formales, aunque siempre son intensificados por la escritura. Esto es especialmente cierto en lo que respecta a los recursos de separación: la abstención del uso de pronombres de primera persona, la abstención del uso de adverbios de tiempo y lugar, el uso de sujetos abstractos y el uso de formas verbales pasivas. Todos estos, según Chafe, son medios que emplea el emisor para desprender su mensaje "del auditorio, de él mismo y de la realidad concreta" (pág. 105). Desde el punto de vista de este capítulo, el hecho de que esa descontextualización está presente

en *ambas* modalidades formales, las conferencias y los ensayos académicos, aunque siempre en mayor medida en la modalidad escrita, indica que la descontextualización es un hábito de pensamiento en la cultura industrial, y no un efecto directamente producido por la escritura, si bien ésta lo amplifica. Dado que la modalidad formal es la que corresponde a una situación en la que se evalúa más seriamente el cumplimiento de las normas de la sociedad por parte del emisor, la norma de descontextualizar es observada en mayor medida. Además, en las situaciones formales se suele concretar la causa básica de la descontextualización, esto es, el hecho de comunicarse con personas desconocidas que pueden no compartir información contextual. La relativa falta de separación que encontró Chafe en las dos modalidades informales, la conversación y las cartas, indica que cuando las circunstancias implican un contexto compartido, incluso los emisores ilustrados vuelven al hábito humano normal de la comunicación contextualizada.

La otra variedad de descontextualización sobre la que Chafe aporta datos es la abstención del uso de conjunciones coordinantes, a la que ya nos hemos referido al tratar el trabajo de Ong (1982). En el estilo oral, la coordinación de oraciones significa que todas ellas son igualmente importantes y que cada una es contextualizada por todas las demás. En el estilo literario, en cambio, se efectúa una descontextualización parcial poniendo algunas oraciones en segundo plano mediante conjunciones subordinantes, de modo de aislar parcialmente una oración principal. Chafe muestra que el uso de conjunciones coordinantes es mucho menor en las modalidades escritas y formales, lo que indica, una vez más, un hábito de pensamiento descontextualizador que es intensificado por la escritura.

En suma, todos estos autores correctamente enfocan la descontextualización como el principal estilo de pensamiento fomentado por la cultura escrita, aunque algunos de ellos agregan otras propiedades que, según podemos ver, no son distintivas de la cultura occidental. Estas propiedades, de las que he argumentado que son características de todo pensamiento humano, son la racionalidad, la lógica, la abstracción generalizadora, la abstracción insustancial, la teorización, la intencionalidad, el pensamiento causal, la clasificación, la explicación y la originalidad.

Si aceptamos que el pensamiento occidental sólo es distin-

tivo por ser descontextualizador, es decir, por aislar unidades de información, aún nos resta la tarea de comprender de qué manera esto hace que nuestro pensamiento nos parezca muy diferente. Tomemos por caso la lógica: si aceptamos que Hutchins (1980) demostró la existencia de una lógica humana universal, aun así nos encontramos con ese aparato especializado del lógico que es la lógica formal; sin duda hay algo distintivo en ella. Para McLuhan (1964), ese conocimiento especializado es un efecto del pensamiento descontextualizado de la cultura escrita, al que denominó "aislamiento especialista". El lógico produce al menos dos novedades que no se encuentran en la lógica natural: primero, un conocimiento consciente de procesos que son naturalmente inconscientes y, segundo, una idealización de procesos que naturalmente no son ideales. Aunque todos los seres humanos pueden practicar la lógica, y evaluar y criticar razonamientos lógicos, es tarea del especialista ilustrado hacer una relación conscientemente formulada de los diversos patrones de razonamiento que los seres humanos ponen en práctica de manera inconsciente. Con respecto al segundo punto, Braine (1978) señala cómo la lógica natural de las oraciones condicionales (*si... entonces*) es convertida por los lógicos en la conjunción ideal en "herradura" denominada "implicación material". Según Braine, la lógica natural de los condicionales sólo consiste en la capacidad de formar miles de proposiciones condicionales concretas, cada una de ellas con un considerable contenido contextual. La idealización de los lógicos es, en cambio, una conjunción lógica que está libre de todo contexto. Para concluir, el pensamiento descontextualizado parece ser el origen de diversas propiedades derivadas del pensamiento occidental.

Otras posibilidades en la cognición transcultural

Hasta ahora hemos examinado datos indicativos de que las diferencias transculturales en el pensamiento se relacionan con dos variables, la diferenciación y la contextualización. También hemos descartado algunas otras diferencias que han sido postuladas como especialmente características del pensamiento occidental. Antes de concluir, quiero considerar brevemente otras pocas diferencias culturales en la cognición sobre las que contamos con algunos datos, examinando en cada caso

si son aspectos de las dos variables principales que hemos tratado o si podrían constituir variables adicionales.

El primer factor posible concierne a diferentes modos de organizar los conceptos. En las sociedades complejas, como las industriales de Occidente, la gente utiliza clasificaciones jerárquicas tales como animal-perro-galgo, mientras que en muchas sociedades de menor escala se emplean, en cambio, redes de opuestos binarios. Un ejemplo de este tipo que aún subsiste en nuestro pensamiento es "el resplandor del verano y la oscuridad del invierno", en el que se vinculan dos pares de opuestos. Lévi-Strauss (1962) sostiene que esas redes binarias son el principal medio de vincular conceptos para muchos grupos y que las redes de oposiciones pueden comprender cientos, y tal vez miles, de conceptos. Por el momento no se dispone de ningún método para efectuar un estudio psicológico al respecto. Tal vez el mejor intento realizado hasta ahora sea el trabajo de Lancy (1983). Al constatar que la reunión de pares de opuestos era un modo primordial de organización para sus sujetos de Papuasia-Nueva Guinea, Lancy les asignó una tarea que consistía en agrupar figuras libremente, de modo que los sujetos podían formar cualquier grupo que quisieran. Esto dio por resultado la formación de muchos pares, pero no permitió definir el modo en que los pares se agrupan para formar redes más amplias. Hay algunos indicios de que la organización binaria es un aspecto de la contextualización y que la organización jerárquica se asocia con la descontextualización. Al describir los sistemas de pensamiento binarios como "la ciencia de lo concreto", Lévi-Strauss plantea que cada concepto está más fuertemente conectado con otros conceptos, y más fuertemente conectado con la información perceptual que los conceptos organizados en jerarquías; esto podría indicar un mayor grado de contextualización. Desde otro ángulo, Brown (1979) sostiene que los términos más generales que encabezan nuestras jerarquías de conceptos botánicos, como por ejemplo, árbol, arbusto, enredadera, planta y césped, sólo aparecen cuando las sociedades alcanzan un tamaño y una complejidad tales que una porción significativa de la población, por lo general la clase gobernante, ya no tiene mucho contacto directo con las plantas. Esta falta de contacto podría significar una pérdida de información contextual acerca de las plantas. Por consiguiente, una hipótesis a estudiar en el futuro sería que la

organización binaria de los conceptos es un tipo especial de pensamiento contextualizador.

Una segunda propiedad cognitiva que podría contribuir a determinar diferencias transculturales es el contraste entre el pensamiento proposicional (expresado en el lenguaje) y el modelado mental (que incluye imágenes) (Johnson-Laird, 1983). En su formulación más típica, éste es el contraste entre pensar "sucesivamente", utilizando palabras ordenadas en serie dentro de oraciones, y pensar "simultáneamente", utilizando una imagen. Das, Kirby y Jerman (1979), quienes utilizan estos términos ("sucesivo" para el pensamiento proposicional y "simultáneo" para el modelado mental), sostienen que este factor está estrechamente relacionado con la variable de la diferenciación que antes tratamos en este capítulo; los argumentos que presentan son teóricos porque, como señalan, hasta ahora no se ha efectuado ninguna comparación empírica. Das (1988) reseña algunas investigaciones transculturales respecto de esta variable, pero los resultados preliminares no siempre se ajustan a los patrones que hemos visto para la diferenciación: si bien los grupos con agricultura compleja de la India exhiben un elevado uso del procesamiento sucesivo (pensamiento proposicional), que podría ajustarse a la expectativa de que ese grupo tenga una alta diferenciación, los cazadores-recolectores de la tribu cri muestran un escaso empleo del procesamiento sucesivo, lo que no concuerda con otras investigaciones que indican que tienen una elevada diferenciación. Hay también una importante distinción teórica entre las dos variables: el pensamiento proposicional (que incluye su expresión lingüística) y el modelado mental (que incluye las imágenes) son diferentes *procesos* cognitivos, mientras que la diferenciación y la integración son *estilos* cognitivos, es decir, modalidades o formas de llevar a cabo cualquier proceso cognitivo. En el mejor de los casos, por lo tanto, la relación entre los dos factores sólo puede consistir en que uno de los procesos, el pensamiento proposicional, favorece un estilo diferenciador (en el que cada palabra aísla un pensamiento), mientras que el otro proceso, el modelado mental, favorece un estilo integrador (en el que una imagen presenta varias informaciones al mismo tiempo). Las combinaciones favorecidas de proceso y estilo pueden disociarse: en las investigaciones que antes mencionamos de Denny y Creider (1986), Hawkinson (1979) y Fernández (1980) se encontraron modos

altamente integradores de usar el lenguaje para expresar un pensamiento proposicional. En definitiva, parece muy probable que la oposición pensamiento proposicional/modelado mental sea un factor separado en la variación transcultural.

Una tercera propiedad que podría intervenir en las diferencias transculturales en el pensamiento está aun menos estudiada. Un polo de esta variable es la inclinación hacia el pensamiento hipotético relativo a aspectos imperceptibles de la naturaleza, como la fuerza eletromagnética, los átomos, los códigos genéticos y demás, que es fundamental para el pensamiento científico occidental desde el Renacimiento. Tanto Nakamura (1964) como Needham (1969) han destacado que el pensamiento tradicional chino, en cambio, se inclinaba hacia la observación empírica de los aspectos perceptibles y concretos de la naturaleza, lo que dio por resultado los muchos logros de la ciencia y la tecnología chinas medievales. Un estudio psicológico, realizado por Bloom (1981), tendía a mostrar que una forma de pensamiento, la condicional contrafáctica, es menos fluida entre los chinos que entre los norteamericanos. Pero los resultados de ese estudio no fueron corroborados en otros posteriores (Au, 1983; Liu, 1985), por lo que la cuestión sigue pendiente. Con todo, estas dos tendencias opuestas se han detectado también en otras sociedades. Nakamura describe el pensamiento hipotético sobre aspectos imperceptibles abstractos propio de la filosofía en la India clásica. Por su parte, Denny y Mailhot (1976) han mencionado el hincapié en los aspectos perceptibles concretos que caracteriza los conceptos geográficos entre los cri, una sociedad de cazadores-recolectores del norte de Canadá. Es posible, por lo tanto, que ésta sea otra variable de diferenciación transcultural en el pensamiento; en ese caso, no nos queda claro hasta el momento si es un factor separado o alguna forma especializada de descontextualización; hacer hipótesis acerca de lo imperceptible supone desconectar el pensamiento de la realidad percibida.

Un ejemplo de pensamiento contextualizado

Dado que la esencia de mi mensaje es que nuestros colegas contextualizadores de otras culturas son tan buenos pensadores como nosotros, concluiré este capítulo con un breve ejemplo de pensamiento de modalidad contextualizadora. El siguiente

pasaje es el principio de un comentario social efectuado por una mujer de la tribu cri del norte de Manitoba, cuyo estilo de discurso sigue patrones tradicionales de oralidad primaria en cri. Doy primero una traducción muy literal y a continuación el texto junto con su traducción palabra por palabra.

1. Así,
   para lo que crecí,
   para lo que me criaron,
   aún recuerdo cada día.

2. No me molesté en ir a la escuela.

3. Pero se nota mi aprendizaje,
   que trabajo con él,
   que utilizo ese aprendizaje mío,
   que aún trabajo en todo lo que mis hijos pueden utilizar.

1. Kwaani,
   así
   niista kaa-kii-pi-ohpikiiyaan,
   yo también (para lo que) crecí *(conjuntiva)*
   kaa-kii-pi-isi-ohpikihikawiyaan,
   (para lo que) me criaron *(conjuntiva)*
   kiyaapic tahto-kiisikaaw nikiskisin.
   aún cada día lo recuerdo *(independiente)*

2. Mwaa niitha n-ooh-iskooliwin
   no yo yo no me molesté en tener escolaridad *(independiente)*

3. Maaka nookwan nikiskisinoohamaakoowin,
   pero se nota mi aprendizaje
   (independiente)
   niista ii-atoskaatamaan,
   yo también (que) estoy trabajando con él *(conjuntiva)*
   ii-aapacihtaayaan anima nikiskinoohamaakoowin,
   (que) estoy usando ese mi aprendizaje
   (conjuntiva)
   kiyaapic ii-atoskiiyaan,
   aún (que) estoy trabajando *(conjuntiva)*

tahto kii-aapacihtaacik kiikwaan ncawaasimisak.
todo pueden usar eso mis hijos.
(conjuntiva)

Este pasaje ilustra dos tipos de contextualización que hemos comentado anteriormente: un contenido contextualizado similar al descripto por Ong y una forma contextualizada del tipo de la que estudió Havelock. El contenido consta de dos conglomerados de cláusulas coordinadas o conjuntivas que, por tener igual peso, forman mosaicos de pensamientos mutuamente contextualizadores. Los conglomerados son los dos grupos de verbos en la forma "conjuntiva", la que indica un vínculo más estrecho entre las respectivas informaciones que la otra forma, la "independiente". Dentro de cada conglomerado de verbos en conjunción, la coordinación está indicada por el uso de los mismos modificadores preverbales: *kaa-kii-pi-* en el primer conglomerado de dos verbos en la oración 1 y *ii-* en el segundo conglomerado de tres verbos en la oración 3. Las dos cláusulas conjuntivas de la oración 1 describen, en forma aditiva, cómo creció la hablante del modo en que fue criada, haciendo alusión a la buena enseñanza impartida por los padres en tiempos tradicionales. Tras la oración 2, en la que la hablante afirma no haber recibido ninguna instrucción al estilo europeo, la oración 3 tiene un conglomerado de tres cláusulas conjuntivas que se combinan como unidades de igual peso para mostrar el valor de su aprendizaje tradicional: la hablante trabaja con él, lo utiliza, y trabaja en todo lo que pueden utilizar sus hijos (la última cláusula conjuntiva es una parte subordinada de la tercera).

La forma contextualizada implica una configuración de recursos sintácticos y léxicos que Bright (1982) califica de poética; Havelock (1963) considera que la adición de una estructura poética a una comunicación oral suministra un soporte contextual extra que hace que el mensaje oral sea recordable. En primer lugar, la hablante usa una configuración elegante de verbos conjuntivos e independientes: empieza con las cláusulas conjuntivas que conducen a la primera independiente, luego coloca la segunda independiente (que no tiene ninguna subordinada) en el medio y finaliza con la tercera independiente, seguida de sus conjuntivas; es una configuración simétrica. También emplea un recurso oral primario estudiado por Havelock (1986, pág. 72), la repetición con variaciones. En el

conglomerado de la oración 1, la raíz verbal *-ohpik-*, "crecer", es repetida pero transformada en *ohpikih-*, "hacer crecer", es decir, "criar". En el conglomerado de la oración 3, la raíz verbal *-atoskaat-*, "trabajar con, en algo", reaparece en la variante *-atoskii-*, "trabajar", y el verbo conjugado *ii-aapacihtaayaan*, "(que) lo estoy utilizando" es repetido pero transformado en *kii-aapacihtaacik*, "(que) pueden utilizar". Havelock señala el valor que tiene la repetición para la memoria en la cultura oral oral primaria y la necesidad de que haya una variación en las repeticiones para asegurar que no se disperse la atención. La repetición con variaciones más sutil de este pasaje abarca los cuatro verbos conjuntivos de la oración 3: los verbos "trabajar" y "utilizar" se reiteran, pero la relación entre ellos es modificada. Al principio, representan acciones paralelas de la hablante: *ii-atoskaatamaan*, "que lo utilizo", *ii-aapacihtaayaan*, "que trabajo *con* él", ambas referidas a su aprendizaje. Luego su trabajo con ese aprendizaje se relaciona con otra clase de utilización, con todo lo que pueden utilizar sus hijos. De este modo, la relación con el trabajo y la utilidad del aprendizaje tradicional se exponen de un modo interesante que facilita su recuerdo.

Resumen

En este capítulo hemos reseñado diversos estudios psicológicos de dos dimensiones de variación transcultural del pensamiento. La primera, la contextualización, es frecuente entre las pequeñas sociedades de cazadores-recolectores. Al aumentar el tamaño de la población dentro de un grupo cultural, pasando por diversos tipos de sociedades agrícolas hasta llegar a la sociedad industrial, se desarrolló el pensamiento descontextualizado debido a que el emisor ya no podía tener la seguridad de que el receptor compartiera un amplio contexto en común. Esta tendencia a enviar mensajes completos independientes fue intensificada por la cultura escrita. La segunda dimensión, la diferenciación, es frecuente entre los cazadores e infrecuente entre los recolectores. En las sociedades agrícolas de mediano tamaño, como las de Africa, surgieron problemas de coordinación social que llevaron a la adopción de un pensamiento integrador, menos diferenciado. Pero en las sociedades agrícolas complejas, hay funcionarios públicos que actúan como

agentes de control social, y el pensamiento vuelve a ser altamente diferenciado.

En este capítulo también se sostiene que la descontextualización es el único rasgo distintivo del pensamiento de las sociedades occidentales hasta ahora constatado. Otras propiedades que se han postulado como distintivas también están presentes, según se comprobó, en grupos ágrafos de cazadores-recolectores y de agricultores. Estas propiedades incluyen la lógica, la fijación e interpretación de textos y el pensamiento abstracto (fuera de la abstracción descontextualizadora), entre otras. También se consideran en este capítulo otras tres dimensiones de variación transcultural en el pensamiento que han sido objeto de algunas investigaciones: dos de ellas parecen ser aspectos especializados de la contextualización, pero la tercera, la oposición entre el pensamiento proposicional y el modelado mental, parecería ser una variable separada.

Agradecimientos

Le estoy muy reconocido a Jean-Marc Philibert por orientarme hacia el trabajo de Douglas y de Evans-Pritchard, y a Donna Starks por hacerme llegar el texto cri.

Referencias bibliográficas

Au, T. K.-F. (1983). Chinese and English counterfactuals: The Sapir-Whorf hypothesis revisited. *Cognition* 15:155-87.

Bernstein, D. (1962). Social class, linguistic codes and grammatical elements. *Language and Speech* 5:221.

Berry, J. W. (1976). *Human ecology and cognitive style.* Nueva York: Wiley.

Berry, J. W., van de Koppel, J., Sénéchal, C., Annis, R., Bahuchet, S., Cavalli-Sforza, L. L., & Witkin, H. A. (1986). *On the edge of the forest: Cultural adaptation and cognitive development in Central Africa.* Lisse: Swet & Zeitlinger.

Bishop, A. J. (1978). Spatial abilities and mathematics in Papua New Guinea. *Papua New Guinea Journal of Education* 14 (edición especial): 172—200.

Bloom, A. (1981). *The linguistic shaping of thought.* Nueva York: Erlbaum.

Braine, M. D. S. (1978). On the relation between the natural logic of reasoning and standard logic. *Psychological Review* 85:1-21.

Bright, W. (1982). Poetic structure in oral narrative. En D. Tannen (comp.), *Spoken and written language,* pp. 171-84. Nueva York: Ablex.

Brown, C. H. (1979). Growth and development of folk botanical life-forms in the Mayan language family. *American Ethnologist,* 6:366-85.

Carpenter, E. (1973). *Eskimo realities.* Nueva York: Holt.

Chafe, W., y Danielewicz, J. (1987). Properties of spoken and written language. En R. Horowitz y F. J. Samuels (comps.), *Comprehending oral and written language,* pp. 83-113. Nueva York: Academic Press.

Das, J. P. (1988). Coding, attention and planning. En J. W. Berry, S. H. Irvine, y E. B. Hunt (comps.), *Indigenous cognition,* pp. 39-56. Dordrecht: Nijhoff.

Das, J. P., Kirby, J. R., y Jerman, R. F. (1979). *Simultaneous and successive cognitive processes.* Nueva York: Academic Press.

Denny, J. P. (1978). Locating the universals in lexical systems for spatial deixis. En *Papers from the Parasession on the Lexicon,* pp. 74-84. Chicago Linguistic Society.

(1985). Semantic verb classes and abstract finals. En W. Cowan (comp.), *Papers of the 15th Algonquian Conference,* pp. 241-71. Ottawa: Carleton University (Linguistics Department).

(1986). Cultural ecology of mathematics: Ojibway and Inuit hunters. En M. Closs (comp.), *Native American mathematics,* pp. 129-80. Austin: University of Texas Press.

Denny, J. P., y Creider, C. A. (1986). The semantics of noun classes in Proto-Bantu. En C. Craig (comp.), *Noun classes and categorization.,* pp. 217-39. Amsterdam: Benjamins.

Denny, J. P., y Mailhot, J. (1976). The semantics of certain abstract elements in the Algonquian verb. *International Journal of American Linguistics* 42:91-8.

Douglas, M. (1966). *Purity and danger.* Londres: Routledge y Kegan Paul.

Evans-Pritchard, E. E. (1967). A problem of Nuer religious thought. En J. Middleton (comp.), *Myth and cosmos,* pp. 127-48. Nueva York: Natural History Press. (Publicado originalmente en 1954.)

Fernández, J. (1980). Edification by puzzlement. En I. Karp y C. S. Bird (comps.), *Explorations in African systems of thought,* pp. 44-59. Bloomington: Indiana University Press.

Goody, J. (1977). *The domestication of the savage mind.* Cambridge University Press.

Greenfield, P. M. (1972). Oral and written language: The consequences for cognitive development in Africa, the United States and England. *Language and Speech* 15:169-178.

Havelock, E. A. (1963). *Preface to Plato.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

(1986). *The muse learns to write.* New Haven, Conn.: Yale University Press.

Hawkinson, A. K. (1979). Homonymy versus unity of form: The particle -a in Swahili. *Studies in African Linguistics* 10:81-109.

Hutchins, E. (1979). Reasoning in Trobriand discourse. Reimpreso en R. W. Casson (comp.), *Language, culture and cognition,* pp. 481-9. Nueva York: Macmillan.

(1980). *Culture and inference.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Johnson, M. R. (1981). A unified temporal theory of tense and aspect. En *Syntax and Semantics, Vol.* 14, *Tense and Aspect,* P. Tedeschi y A. Zaenen (comps.), pp. 145-75. Nueva York: Academic Press.

Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Keenan, E. L., y Comrie, B. (1977). Noun phrase accessibility and universal grammar. *Linguistic Inquiry,* 8:63-99.

Lancy, D. F. (1983). *Cross-cultural studies in cognition and mathematics.* Nueva York: Academic Press.

Lee, D. D. (1949). Being and value in a primitive culture. *Journal of Philosophy* 8(3).

Lévi-Strauss, C. (1962). *The savage mind.* Chicago: University of Chicago Press.

(1967). The story of Asdiwal. En E. R. Leach (comp.), *The structural study of myth and totemism.* Londres: Tavistock.

Liu, L. G. (1985). Reasoning counterfactually in Chinese: Are there any obstacles? *Cognition* 21:239-70.

Lomax, A., y Berkowitz, N. (1972). The evolutionary taxonomy of culture. *Science* 177:228-39.

Lonner, W. J., y Sharp, D. W. (1983). Psychological differentiation in a rural Yucatan Mayan Village. En S. H. Irvine y J. W. Berry (comps.), *Human assessment and cultural factors,* pp. 191-209. Nueva York: Plenum.

Luria, A. R. (1974). *Cognitive development: Its cultural and social foundations.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Lyons, J. (1977). *Semantics.* Cambridge University Press.

McIntyre, L. A. (1976). An investigation of the effect of culture and urbanization on three cognitive styles and their relationship to school performance. En G. E. Kearney y D. W. McElwain (comps.), *Aboriginal cognition,* pp. 231-56. Canberra: Australian Institute of Aboriginal Studies.

McLuhan, M. (1964). *Understanding media.* Nueva York: McGraw-Hill.

McNeill, D. (1976). Some effects of context on utterances. En S. B. Steever y otros (comps.), *Papers from the parasession on diachronic syntax, pp.* 205-20. Chicago Linguistic Society.

Nakamura, H. (1964). *Ways of thinking of Eastern peoples.* Honolulú: University of Hawaii Press.

Needham, J. (1969). *The grand titration. Science and society in East and West.* Londres: Allen y Unwin.

Olson, D. R. (1986). The cognitive consequences of literacy. *Canadian Psychology* 27:109-21.

Ong, W. J. (1982). *Orality and literacy.* Londres: Methuen.

Parry, M. (1923/1971). A comparative study of diction as one of the elements of style in Early Greek epic poetry. Reimpreso en A. Parry (comp.), *The making of Homeric verse.* Oxford: Clarendon Press, pp. 421-36.

Perkins, R. V. (1980). The evolution of culture and grammar. Tesis de doctorado, State University of Nueva York at Buffalo (University Microfilms 8016230).

Reuning, H. y Wortley, W. (1973). Psychological studies of the Bushmen. *Psychologia Africana,* monograph supplement. No. 7.

Scribner, S. (1977). Modes of thinking and ways of speaking: Culture and logic reconsidered. En P. N. Johnson-Laird y P. C. Wason (comps.), *Thinking: readings in cognitive science,* pp. 483-500. Cambridge University Press.

Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy.* Cambridge Mass: Harvard University Press.

Shikibu, M (1010, 1976). *The tale of Genji.* E. G. Seidensticker (trad.). Nueva York: Knopf.

Tannen, D. (1980). A comparative analysis of oral narrative strategies. En W. L. Chafe (comp.), *The Pear stories,* pp. 51-87. Nueva York: Ablex.

Turner, D. H. (1985). *Life before Genesis.* Nueva York: Lang.

5

La cultura escrita cri en el sistema de escritura silábica

JO ANNE BENNET y JOHN BERRY

Introducción

Desde hace un siglo y medio, los pueblos hablantes del idioma cri, que habitan en el norte de Canadá, han estado usando un sistema de escritura silábica que es prácticamente desconocido fuera de su tierra natal.La escritura cri es desusada por varias razones. Para empezar, no fue una creación autóctona sino un sistema de escritura prefabricado, introducido por un misionero. Pero el pueblo cri lo adoptó con tanto entusiasmo que muy pronto se difundió más allá de la actividad proselitista de los misioneros. El conocimiento y el uso de este sistema de escritura no estaban restringidos a unos pocos individuos, sino que los cri parecen haber alcanzado una suerte de alfabetismo universal en este sistema de escritura. Lo notable es que esto se logró sin el beneficio de los respaldos institucionales que por lo común asociamos con la cultura escrita. Los cri no tenían papel, lápices ni libros (al menos al principio) ni tampoco maestros ni escuelas.

El cri nos ofrece un caso en el que la cultura escrita se propagó de forma casi incontrolable entre una población, como una epidemia. El sistema de escritura silábica cri, según se dice, era tan fácil de aprender que "un indígena inteligente, si se le enseñaban los signos por la mañana, era capaz de leer la Biblia con ellos antes de que se pusiera el sol ese mismo día" (McLean, 1890, pág. 170). A un indígena de inteligencia media, se nos informa, no le llevaba más de una semana lograr ese resultado, aunque también se puntualiza (con evidente etnocentrismo intelectual), que el sistema podía ser "perfectamente aprendido por cualquier hombre blanco inteligente en menos de una hora" (pág. 164).

La cuestión que abordaremos en este capítulo es por qué el conocimiento del sistema de escritura se difundió tan rápida y fácilmente en una sociedad que hasta entonces carecía de escritura. Comenzaremos por presentar el sistema mismo y luego daremos un breve informe de su invención, sus inicios, sus usos presentes y su posición contemporánea en relación con la cultura escrita inglesa en el sistema de escritura romano. Alguna de las razones de la rápida expansión del sistema de escritura cri se harán evidentes con este informe. Otras requerirán un comentario adicional dado que son, y deberán seguir siendo, conjeturales.

Desde hace tres años estamos dedicados al estudio de la escritura silábica cri. Nos hemos limitado a investigar el sistema según es utilizado en cuatro comunidades ubicadas al norte de Ontario (véase la figura 5.1): las comunidades hablantes del cri de Fuerte Albany y de Attawapiskat, en la costa de la Bahía James (calificadas como cri occidental superior por Helm, 1979) y las autodenominadas comunidades hablantes del oji-cri del lago Big Trout y de Kasabonika, al noroeste de Ontario. A estas dos últimas comunidades sería más apropiado llamarlas "ojibway septentrionales" (Helm, 1979), pero esta denominación no es universalmente aceptada (Honingman, 1979; Rogers y Taylor, 1979; Rogers, 1983). Cuando hablan en inglés, los "ojibway septentrionales" normalmente se refieren a ellos mismos como "cri" (Rogers, 1983, pág. 86), y por razones de conveniencia haremos lo mismo en este capítulo.

Existen importantes diferencias sociales y lingüísticas entre los cri de la costa de la Bahía James y los ojibway septentrionales (los oji-cri) del área interior ubicada al noroeste de Ontario, pero ambos grupos son lo bastante semejantes, en términos generales, como para estudiarlos en conjunto. Esto es particularmente cierto en lo que respecta a la distribución y los usos de la escritura silábica cri.

El sistema de escritura

El sistema de escritura silábica cri fue inventado en Norway House, Manitoba, alrededor de 1840, por James Evans, un pastor metodista. (Para un excelente informe al respecto, véase Murdoch, 1981, págs. 20-33; también Burwash, 1911.) Evans tenía una larga experiencia con la lengua ojibway y un



Figura 5.1. Sitios de estudio de la cultura escrita cri.

conocimiento considerable, aunque no tan profundo, del cri. A Evans se le ocurrió la posibilidad de usar una forma silábica de escritura para la lengua cri (y la ojibway) principalmente debido a que las sílabas que ocurren naturalmente en la lengua constan, en su mayor parte, de un único sonido consonántico seguido de un único sonido vocálico.

James Evans aprovechó este patrón fonético para elaborar un sistema de escritura que es sumamente económico en cuanto a la cantidad de símbolos empleados. Casi todos los dialectos cri

se pueden transcribir en la escritura silábica empleando menos de una docena de símbolos. Muchos de ellos sólo requieren nueve. Esta es una cantidad muy pequeña de caracteres o símbolos, incluso según los estándares alfabéticos. Y es extraordinariamente pequeña en comparación con otros sistemas de escritura silábica. Por ejemplo, la escritura silábica del cherokee del siglo XIX contenía ochenta y cinco signos (White, 1962; Walker, 1969). La escritura vai estudiada por Scribner y Cole en Liberia tenía más de doscientos (Smith 1978; Scribner y Cole, 1981, pág. 32).

Si bien el sistema de escritura cri se basa en un número mínimo de caracteres o símbolos, éstos se utilizan de una cantidad singular pero sistemática de maneras. En el silabario cri (véase el cuadro 5.1.), cada símbolo principal se asocia con el

Cuadro 5.1. Silabario cri

	E	I	O	A	Finales	
	ᐁ	ᐃ	ᐅ	ᐊ		
T	ᑌ	ᑎ	ᑐ	ᑕ	ᐟ	[illegible]
K	ᑫ	ᑭ	ᑯ	ᑲ	ᐠ	[illegible]
N	ᓀ	ᓂ	ᓄ	ᓇ	ᐣ	[illegible]
M	ᒣ	ᒥ	ᒧ	ᒪ	[illegible]	ᒼ
Ch	ᒉ	ᒋ	ᒍ	ᒐ	ᐨ	[illegible]
S	ᓭ	ᓯ	ᓱ	ᓴ	[illegible]	[illegible]
Sh	ᔐ	ᔑ	ᔓ	ᔕ	[illegible]	[illegible]
P	ᐯ	ᐱ	ᐳ	ᐸ	[illegible]	[illegible]
Y	ᔦ	ᔨ	ᔪ	ᔭ		
L	ᓓ	ᓕ	ᓗ	ᓚ	[illegible]	[illegible]
R	ᕃ	ᕆ	ᕈ	ᕋ	[illegible]	[illegible]
W	·ᐁ	·ᐃ	·ᐅ	·ᐊ	•	•

sonido de lo que podría considerarse como una única consonante en inglés: /t/, /p/, /m/, etcétera. Además, cada uno de los caracteres se presenta en una de cuatro orientaciones, que corresponden a lo que serían nuestras representaciones convencionales del "norte", "sur", "este" y "oeste". La orientación del símbolo es la que da la cualidad vocálica de la sílaba. El número "cuatro" tiene una significación religiosa o semirreligiosa entre muchos grupos indígenas de América del Norte, y los cri no son una excepción. El uso del "cuatro", particularmente en correspondencia con la idea de orientación o dirección, fue un importante acierto de parte de Evans y es muy posible que haya servido para que el sistema resultara más adecuado a los cri, por constituir un mejor "ajuste" psicológico. Esto, desde luego, entra en el terreno de las conjeturas. Pero es interesante que Evans haya elegido un sistema básico de cuatro vocales para el cri, cuando la lengua en realidad tiene siete vocales (Darnell y Vanek, 1973). Evans tuvo que utilizar otros métodos además de la orientación para indicar las tres vocales adicionales.

Además de los doce, o menos, símbolos principales, el silabario cri tiene un pequeño repertorio de signos adicionales. Un punto grande colocado sobre el símbolo silábico indica un alargamiento de la vocal.

Sólo tres de las vocales se alargan de este modo: la "I", la "O" y la "A". (La vocal restante, la "E", ya es de por sí larga.) De este modo, el número total de vocales se eleva a siete. Asimismo, Evans tuvo que elaborar signos que indicaran la inserción de un sonido consonántico final al término de la sílaba, por ejemplo, para convertir /ki/ en /kin/, /pa/ en /pak/, y demás. Estos últimos signos, denominados "finales", son en realidad más "alfabéticos" que silábicos. Difieren en aquellas regiones que tradicionalmente estuvieron bajo la influencia eclesiástica católica romana o de la Iglesia de Inglaterra.

La historia

A partir de 1840, el conocimiento del sistema de escritura silábica cri se difundió rápidamente entre la población nativa del norte de Canadá. Para la década de 1850, los misioneros católicos establecidos en la costa de la Bahía James, a más de mil millas de Norway House en línea recta —y bastante más lejos por canoa— informaban de un alfabetismo casi universal entre los cri, en un sistema de escritura que describían como

"una especie de taquigrafía" (Laverloche, 1851; Garin, 1855). Lo curioso es que de esta zona, la costa este de la Bahía James, se había dicho que era tan remota que hasta "el hombre blanco ha olvidado cómo se lee" (Canton, 1910, pág. 173). Casi al mismo tiempo, empezaron a llegar noticias de la rápida transmisión de la escritura silábica desde regiones muy separadas del Canadá. Es importante recordar que, aunque el sistema de escritura silábica cri fue inventado por un misionero y los primeros textos "impresos" (producidos por Evans en Norway House con imprentas primitivas y sobre los cuales se han tejido infinidad de leyendas) eran religiosos, la realidad era que casi en todas partes, con excepción de Norway House, la población nativa sabía leer y escribir *antes* de la llegada de los misioneros y antes de que éstos comenzaran a difundir sus traducciones de himnos y de textos en prosa en los diversos dialectos del cri.

Distribución de la escritura silábica

Desde el fin de la Segunda Guerra Mundial, la introducción de tecnologías de alta complejidad en los medios de difusión y la acelerada transformación del panorama económico del norte han determinado que el cri quedara mucho más expuesto a la influencia de la cultura eurocanadiense. El conocimiento de la lengua inglesa, algo superfluo hace cincuenta años, es ahora percibido por la mayoría de los cri como "necesario para sobrevivir en el mundo del hombre blanco". Queda admitido aquí implícitamente que el mundo antes extraño del sur de Canadá está ahora muy próximo. En las escuelas, instaladas en la mayoría de las comunidades durante las dos décadas siguientes a la Segunda Guerra Mundial, se prohibía al principio la enseñanza del sistema silábico (también estaba prohibido hablar la lengua cri), de modo que casi una generación entera creció sin aprender a leer y escribir en el sistema silábico. Pero a principios de la década de 1970 esta política fue modificada. Bajo el rótulo de "Cultura Nativa", se inició la enseñanza tanto de la lengua cri (aspectos gramaticales y extensión del vocabulario) como del sistema silábico de escritura en las escuelas públicas. Si a los pueblos nativos se les permite, como se les ha prometido, adquirir un *real* control sobre su propia educación, cabe esperar que se produzca un incremento en el empleo de la lengua cri en las escuelas, y posiblemente también un mayor uso del sistema silábico.

En el curso de nuestra investigación, hicimos llenar un cuestionario estándar a 440 personas de las cuatro comunidades con las que trabajamos, y también tuvimos extensas entrevistas con personas que sabían leer y escribir en el sistema silábico. Los resultados de estas entrevistas nos suministraron el siguiente panorama del estado actual del alfabetismo silábico en el norte de Ontario.

El cri sigue siendo la principal lengua para comunicarse en las cuatro comunidades con las que trabajamos. Los adultos de cada comunidad se hablan unos a otros casi exclusivamente en cri; los más jóvenes (desde la infancia hasta los treinta años) ocasionalmente interpolan palabras o frases en inglés. Los niños por lo común llegan a la escuela sabiendo sólo unas pocas palabras o frases en inglés, pero con el oído mejor preparado para captar los sonidos de este idioma debido a su contacto con la televisión, la radio, las grabaciones de video y demás.

Hay una disminución general del uso de la lengua cri en relación inversa con la edad. Es decir, cuanto menores son los individuos, menos tienden a emplear exclusivamente el cri y más tienden a conocer y usar el inglés. El grado en que se emplea el inglés varía mucho entre distintos individuos, pero incluso los que lo hablan fluidamente utilizan primordialmente el cri.

En lo que respecta a la distribución del alfabetismo, hay una marcada diferencia según la edad:

1. El alfabetismo en el sistema silábico cri es casi universal entre los mayores de cuarenta años. La mayoría de éstos desconoce casi por completo el inglés escrito y muchos apenas comprenden el inglés hablado.
2. El alfabetismo en inglés es casi universal entre los menores de treinta y cinco o cuarenta años. Casi todos los individuos de esta edad han asistido a la escuela.

En las cuatro comunidades, la escritura silábica actualmente es enseñada a diario en las escuelas. Esta práctica se ha estado aplicando desde hace diez o quince años, según cada comunidad. Sin embargo, los resultados del cuestionario indican que los niños que aprenden el sistema silábico en la escuela no lo adquieren con la misma facilidad y eficacia con que lo adquirieron sus padres fuera de la escuela. Esta conclusión es corroborada por las observaciones de individuos nativos de esas comunidades.

En cada una de las cuatro comunidades hay una "generación ausente", es decir, una generación de personas que no saben leer ni escribir en el sistema silábico. No lo aprendieron cuando iban a la escuela porque por entonces no era enseñado. Tampoco lo aprendieron de sus padres porque éstos habían delegado la instrucción de sus hijos. La edad de los integrantes de esta generación varía levemente de una comunidad a otra, pero en todos los casos está entre los veinticinco y los cuarenta años. Muchas de estas personas están actualmente tratando de "captar" el sistema silábico por su cuenta.

La transmisión

¿Cómo se enseñó el sistema de escritura? A través de numerosas entrevistas con personas de mayor edad que saben leer y escribir en la lengua cri, pudimos construir un cuadro del modo en que se transmitió el conocimiento del sistema de escritura silábica cri en los primeros años de este siglo. El hecho más llamativo que revelaron estas entrevistas fue que nunca hubo una "manera correcta", un "método principal" ni una "mejor forma" de aprender a leer y escribir en el sistema silábico del cri. El criterio aplicado para la instrucción era pragmático. Si el método de instrucción daba resultado, entonces daba resultado. Es, si se quiere, una auténtica tautología pedagógica.

Unos pocos individuos de mayor edad aprendieron el sistema de escritura silábica en un ámbito institucional, generalmente en "escuelas" que instalaban los misioneros en la comunidad y que funcionaban durante un mes como lugares de reunión en el verano. Los demás, en cambio, lo aprendieron en los ámbitos tradicionales. La mayoría lo aprendió en el hogar. Les enseñaron el sistema de escritura otras personas de su entorno que ya lo sabían. En términos prácticos, esto *generalmente* significaba que los hijos lo aprendían de sus padres. Pero a los niños también se lo enseñaban otros parientes de más edad u otros niños. A algunos adultos se lo enseñaron otros adultos. No tenemos registrado ningún caso de un adulto al que se lo enseñara un niño, pero conociendo a los cri no hay razón para dudar de que también esto puede haber sucedido.

La proporción entre la cantidad de "maestros" y "alumnos" por lo común era de uno a uno, aunque en algunos casos había más de un alumno aprendiendo el sistema al mismo tiempo. Esto ocurría, por ejemplo, con las personas que lo estudiaban en

las escuelas de verano de las misiones. Salvo en ese caso, lo más frecuente era que a cada niño se le enseñara por separado, incluso cuando había más de un niño aprendiendo el sistema en la misma familia. La frecuencia y la duración de las lecciones eran sumamente variables. Algunas personas informan haber recibido lecciones de cinco minutos, o menos. Otras declaran que estudiaron varios días seguidos. Algunos estudiaban el silabario todos los días, y otros sólo una o dos veces por mes.

Con respecto al "método de enseñanza", hubo tan poca coincidencia como en todo lo demás. Así, algunas personas declaran que aprendieron primero el silabario y luego nombres simples de objetos de su entorno y que sólo abordaron los textos escritos, como la Biblia, tras haber superado esas etapas anteriores. Pero otros informan que aprendieron primero los nombres de objetos. Por ejemplo, la madre o el padre se detenían a escribir en la nieve los signos correspondientes a "conejo" o "ganso" cuando divisaban uno de estos animales en el matorral. Aun otras personas manifiestan haber comenzado a aprender "leyendo" material impreso, por lo común textos bíblicos o ciertos himnos que ya tenían en la memoria.

Las "tecnologías" usadas para escribir

¿Cómo fue que los cri conservaron un interés y una afición tan fuertes por la escritura en un entorno cultural en el que se carecía de materiales adecuados para escribir? Un sistema escrito es un fenómeno visual, a la vez que un conjunto de habilidades cognitivas. Hasta bastante después de la Primera Guerra Mundial, el papel era una mercancía muy escasa en el norte. Pero los cri se las arreglaban con cualquier cosa que tuvieran a mano. Los "materiales de escritura" tradicionales fueron todas las superficies planas, de cualquier tipo, que había en el medio y todos los objetos, de cualquier tipo, que sirvieran para hacer marcas. La gente escribía con piedras, cuchillos, hachas, huesos, varas, plumas, carbón y con los dedos sobre materiales tan variados como maderas, piedras, cortezas, cueros, la tierra, la nieve y más tarde, por supuesto, el papel. Tallaban los signos en el material de escritura (con hachas y cuchillos) o los dibujaban (sobre la superficie de una madera de abeto recién cortada o de una corteza de abedul) con trozos de carbón tomados de la fogata de la noche anterior. Usando plumas y los dedos escribían con "tintas" hechas con carbón, piedra

molida, plantas cocidas, sangre fresca de animales e incluso, según informó una mujer de edad de Attawapiskat, con pólvora. Con el tiempo, como es lógico, se dispuso de papel y lápiz, y en la actualidad éstos se emplean de manera casi exclusiva.

Los usos del sistema de escritura

Los cri empleaban su sistema de escritura silábica para muchas de las mismas finalidades con que nosotros usamos el nuestro. Escribían cartas, enviaban notas, redactaban crónicas y diarios personales y llevaban registros de los asuntos familiares y comerciales. Todos éstos son usos relativamente privados y los consideraremos en mayor detalle más adelante, pues al parecer son justamente estos usos privados los que dieron ímpetu a la difusión de la escritura silábica.

En una escala más pública se cuentan las primeras impresiones de textos religiosos (sobre todo bíblicos) realizadas por misioneros extranjeros. Estos libros se distribuyeron ampliamente en el norte hacia fines del siglo XIX y hoy en día casi todas las personas que conocen la escritura silábica tienen su propio ejemplar de la Biblia, a menudo con anotaciones en los márgenes que ellas mismas han agregado. El sistema silábico también se utilizaba para los anuncios públicos. Ocasionalmente, algunas personas escribían "historias" breves cuya finalidad parece haber sido la de ser preservadas como documentos de interés para toda la comunidad.

Lo que está ausente en las listas arriba mencionadas es, desde luego, la abundante acumulación de textos y comentarios que concebimos como literatura. Seguramente no cabe esperar que se desarrolle un cuerpo de literatura a partir de una tradición oral en un siglo y medio, ni tampoco que un pueblo nómade elabore un conjunto numeroso de textos. ¿Dónde habría de guardarlos? Sólo en la actualidad, de hecho, en que la gente está viviendo de manera permanente (o casi permanente) en comunidades estables, las leyendas, los relatos y los recuerdos personales de la tradición oral están siendo grabados, transcriptos y conservados por escrito para las generaciones futuras.

Para la mayoría de los hablantes del cri, sin embargo, el modo de expresión primordial sigue siendo la palabra hablada, y no la escrita. La fluidez de expresión se juzga a partir del discurso oral, y no de la escritura. Es habitual oír alabanzas a una persona de edad por su capacidad de hablar bien el cri, y que

los mayores se quejen de que los jóvenes no tengan esa capacidad. Rara vez uno oye que se alabe a alguien por su habilidad para usar la escritura silábica.

La rápida *transmisión*

Hubo varios factores que propiciaron la difusión del sistema de escritura silábica entre los cri. Algunos se relacionan con el sistema mismo y con el modo en que éste transcribe la lengua cri.

El primer factor, ya comentado, es la enorme economía del sistema. Un segundo factor es el carácter flexional y aglutinador de la lengua cri. En esta lengua se construyen palabras agregando diversos prefijos, sufijos e infijos a una raíz. Una palabra en cri puede ser equivalente a una frase entera —o incluso a una cláusula— en inglés, y puede requerir veinte o más letras cuando se la transcribe al alfabeto romano. En el cuadro 5.2 se muestra una selección de palabras y frases del cri transcritas en la escritura silábica cri y en la ortografía romana. También se incluye el equivalente en español de las palabras en cri. Es obvio, aunque más no sea intuitivamente, que muchas palabras en cri son más fáciles de "ver" cuando están escritas en el sistema de escritura silábica. Esto sucede sobre todo en el caso de las palabras que tienen varias sílabas que comienzan con la misma consonante, como por ejemplo en "kakikepoko" (té del Labrador), en la que el ojo parece perder la cuenta de cuál "k" está mirando.

Cuadro 5.2. Palabras en cri

Escritura silábica	Escritura romana	Traducción
ᐁᓂᐦᑕᐧᐃᑭᐦᒋᑲᓂᐧᐊᒃ	E-nihtawikihcikaniwahk	Cultivando el jardín
ᑲᑖᐊᑎᒫᒋᑕᓇᓇᐧ	Ka-ta-ati-macihtananaw	Podríamos comenzar
ᔑᐧᑲᑯᓚᐧᐊᐢᐧᑲ	Shikwakolawaskwa	Cebollas
ᐱᐢᑭᑕᓯᓇᐃᑲᓂᔥ	Piskitasinahikanish	Cláusula

Adaptado de Ellis (1983, págs. 643-50).

La economía del sistema silábico y la longitud de las palabras en cri podrían explicar *cómo* fue posible la rápida difusión de la escritura silábica (es decir, la relativa facilidad con que se la pudo adquirir y aprender), pero no explican *por qué* se produjo. Para encontrar esta explicación debemos abordar un terreno que ya hemos mencionado: el del uso privado o individual del cri. Aquí se conjugaron varios factores para promover la aceptación generalizada de la escritura de parte de un pueblo que hasta entonces no la conocía. El primero de estos factores fue la previa existencia de un sistema de marcación de caminos. El segundo fue la dispersión del patrón de asentamiento de los pueblos en el territorio. El tercero fue la predisposición cultural a evitar situaciones incómodas o potencialmente embarazosas.

Las marcas de caminos. El uso de marcas de caminos ha desaparecido casi por completo hoy en día, pero en otros tiempos estaba muy extendido y se presume que antecedió a la difusión de la escritura (Skinner, 1911, pág. 47). Las marcas de caminos eran símbolos tridimensionales fabricados con palos u otros objetos naturales que se colocaban al costado de los caminos para suministrar información a quienes hubieran luego de recorrerlos. Esa información podía incluir la cantidad y (en líneas generales) las edades relativas de los miembros de un grupo dado de caminantes, la dirección en la que se proponían viajar, si tenían o no intención de volver, la hora del día a la que habían pasado o la hora a la que esperaban pasar de regreso. Algunas marcas de caminos que se nos mostraron nos parecieron semejantes, en su configuración general, a algunos de los símbolos o signos del silabario cri. En tal caso, es improbable que esa semejanza sea casual, dado que Evans conocía muy bien los utensilios nativos cuando se dispuso a elaborar el sistema de escritura. Lo que es más importante, desde el punto de vista de la capacidad de leer y escribir, es que los cri al parecer ya estaban familiarizados con la idea de que era posible comunicarse a distancia, aunque en forma limitada, a través del tiempo y el espacio. No tuvieron que acostumbrarse a la idea de que existían otras formas de comunicarse además de frente a frente.

Mantenerse en contacto. Hasta hace poco, los cri eran nómades que vivían principalmente de la caza en los bosques

boreales del norte de Canadá. Se agrupaban en clanes pequeños que estaban diseminados por todo el territorio. Esta dispersión era necesaria debido a que la relativa escasez de animales de caza en la inhóspita región del norte no permitía que muchas personas vivieran agrupadas en un mismo sitio durante un período prolongado (Rogers, 1969; Steegman, Hurlish y Winterhalder, 1983). En la actualidad, la mayoría de la gente vive en pequeñas comunidades, pero aun así, los asentamientos están bastante dispersos. Las comunidades de varios cientos de personas rara vez se encuentran a menos de mil millas de distancia unas de otras.

Esto no significa que los cri prefieran ese estado de cosas. Lo cierto, en realidad, es todo lo contrario. Las reuniones numerosas son motivo de entusiasmo y alegría, y hasta las simples visitas familiares ocasionan una especie de atmósfera festiva. Cuando esas visitas implican un viaje (a otra comunidad o al bosque), el entusiasmo es casi tangible. A los cri les gusta estar en contacto unos con otros. Su medio tradicional hacía que esto fuera imposible.

Hoy en día no podemos sino imaginar el estado de aislamiento experimentado por esas personas que debían vivir en grupos minúsculos esparcidos por todo el inclemente territorio invernal, casi totalmente incomunicados entre sí. Podemos suponer que el deseo de comunicarse era muy grande, y en el viejo sistema de marcación de caminos vemos los indicios de un intento de disipar el silencio boreal. La magia y la adivinación también se consideraban medios de obtener información a distancia, aunque por lo general se empleaban para detectar y seguirle el rastro a los animales, y no a la gente.

El sistema de escritura silábica cri fue un avance que permitió mitigar el aislamiento experimentado en la región. Con la aparición de la escritura silábica se hizo posible enviar cartas por medio de las personas que viajaban o dejar mensajes en determinados sitios estratégicos, como la tienda de la Bahía, la iglesia o una cabina de la línea de transporte.

En la actualidad, esta función de la escritura silábica está perdiendo terreno rápidamente, no tanto frente a otra forma de escritura con la que compite (el inglés escrito en la ortografía romana) sino frente una tradición de alta tecnología que deja atrás toda forma de escritura en favor de la palabra hablada: el teléfono, la radio (en particular el transceptor y las emisiones

locales) y, en menor grado, la *televisión*. La expresión lingüística, *por lo tanto*, ha vuelto a asentarse en la modalidad oral, y es muy probable que los cri se sientan más conformes con este estado de cosas. El interés de los cri por las telecomunicaciones explica algunas de las anomalías (para nosotros) que vemos en su "paisaje urbano": una proliferación de antenas satelitales esparcidas entre las chozas, torres de onda corta rodeadas de tiendas típicamente indias en las que se ahúman pescados y carnes, y así sucesivamente.

Los cri son devotos usuarios del teléfono. Los ojibway norteños, en especial, pueden considerarse casi adictos a este medio, y no es infrecuente que paguen facturas mensuales de doscientos o trescientos dólares por servicios telefónicos. Para ambos grupos, la televisión se ha convertido en una necesidad y habitualmente se mantiene encendida dieciocho horas al día, muchas veces junto con otro u otros aparatos "sonoros", como un tocadiscos, un equipo magnetofónico y una radio, todos funcionando al mismo tiempo. El transceptor ha pasado a formar parte del equipaje habitual requerido para internarse en el bosque, sobre todo para los que van allí en forma regular o permanecen durante largos períodos.

Actitudes culturales. El último punto que vamos a explorar es el modo en que una determinada conjunción de actitudes culturales puede haber propiciado la difusión de la escritura. Los cri tienen una afición por la armonía social que es casi oriental en sus dimensiones. Esta afición se combina con un individualismo y un férreo sentido de la igualdad que pueden convertir al trato social en una especie de campo minado para el extranjero desprevenido. Dar una orden, por ejemplo, es una terrible violación de las reglas de etiqueta. Hasta las preguntas son consideradas descorteses, sobre todo si se formulan de manera directa (véase Black, 1973). El modo correcto de interrogar es tangencial y vago, tan vago que la persona a la que se interroga puede optar por no responder sin parecer descortés.

Por ejemplo, supongamos que yo sé que habrá una reunión para jugar al bingo esta noche. Me figuro que cierta amiga mía va a asistir, y me gustaría ir con ella. En lugar de decirle: "si vas a jugar al bingo esta noche, ¿puedo acompañarte?", sería mucho más cortés esperar hasta que haya varias personas más en la habitación y luego decir, sin dirigirme a nadie en particular:

"me pregunto si se jugará al bingo esta noche". Todos entenderán que he formulado una pregunta y sabrán por qué. Si mi amiga tiene ganas de que vaya con ella, dirá algo así como: "Me parece que probablemente habrá un juego de bingo esta noche". Y *entonces puedo decir*, sin correr riesgos, algo tan directo como "no me molestaría asistir alguna vez".

Pasando a otra norma cultural, la exteriorización de emociones negativas intensas (ira, aflicción, ansiedad) merece gran reprobación. Incluso otras manifestaciones más moderadas, como las de irritación, contrariedad o decepción, suelen ser mal vistas. Los cri, por ejemplo, casi nunca dicen palabras groseras. (En seis años, nunca les hemos oído decir ninguna.) La respuesta más común a la contrariedad o la ansiedad es el recurso de reírse, presuntamente para aliviar la tensión.

La combinación de estas dos actitudes (la de desaprobar las preguntas directas y la de evitar las emociones desagradables) implica que hacer un pedido directo puede ser una experiencia penosa para los cri, sobre todo si la respuesta está en duda. En esta clase de situación, ¿qué sucede, por ejemplo, cuando un hombre quiere casarse con la hija de su vecino y no está seguro de cómo será recibida su petición? Probablemente, lo más fácil para él será aprender el sistema silábico y escribir una carta. El uso de la palabra escrita le permitirá desligarse de las consecuencias inmediatas de su comunicación y, por lo tanto, de la situación embarazosa en la que se vería si la respuesta fuera negativa. En ese caso, además, todos podrían continuar obrando como de costumbre, fingiendo que la carta nunca fue enviada.

Durante nuestras entrevistas con personas de edad que conocían el sistema de escritura silábica, varias mencionaron haber iniciado sus arreglos matrimoniales por carta. Muchos informaron también que enviaban frecuentes notas dentro de la comunidad, a menudo a direcciones tan cercanas como la casa de al lado, cuando (a nuestro juicio) habría sido más fácil ir hasta allí y hacer el pedido personalmente o, más simple aún, llamar por teléfono. Cuando les preguntamos por qué escribían esta clase de notas, en muchos casos nos respondieron que las mandaban "sólo si uno quiere pedir algo". En su último viaje al norte, tras casi cuatro años de conocer a las personas en cuestión, uno de nosotros empezó a recibir notas. La primera nota era de una fumadora de dieciséis años (a quien se le había

insistido reiteradamente en que dejara de fumar) que pedía dinero para comprar un paquete de cigarrillos. Envió la nota por intermedio de su hermana menor desde la habitación contigua de la misma casa, a menos de siete metros de distancia. La segunda nota era de un amigo que pedía dinero prestado. También fue enviada desde la habitación contigua por intermedio de un niño.

Estas dos notas no estaban escritas, por supuesto, en el sistema silábico, pero eran una especie de prueba del vacío que la escritura silábica (*cualquier* escritura) había venido a llenar, y sigue llenando, para los cri. Las notas ponían de relieve la importancia de los fundamentos emotivos y afectivos del alfabetismo, así como la influencia de ciertas actitudes culturales que, en apariencia, no guardan mayor relación con el hecho de aprender a leer y escribir.

Conclusiones

La naturaleza del sistema de escritura silábica cri, su economía y su excelente "ajuste" a la lengua cri determinaron que esa escritura fuera fácil de aprender para las personas que hablaban el cri. Pero estos factores, por sí solos, no explican por qué el conocimiento del sistema de escritura se difundió tan rápidamente entre los hablantes del cri a mediados del siglo pasado.

Probablemente no exista una única razón para la rápida transmisión del sistema de escritura silábica cri. El conocimiento de un sistema de "signos" previo a la escritura puede haber predispuesto la mente de las personas a la idea de la comunicación descontextualizada. El aislamiento físico y una particular conjunción de normas culturales puede haber suministrado una intensa motivación para aprender.

Hoy en día, como es lógico, muchos de estos factores ya no tienen vigencia. La mayoría de los cri vive la mayor parte del tiempo en comunidades de varios cientos de personas. En su deseo de mantenerse en contacto unos con otros, tienden a recurrir principalmente a la tecnología de las telecomunicaciones electrónicas, a tal punto que muchas personas de edad a menudo se quejan de que hay "demasiado ruido" y muy poco aislamiento (lo llaman "paz"). En lo que respecta a las normas culturales concernientes a reprimir las emociones y evitar las

apelaciones directas, cualquier forma de escritura ayuda a cumplirlas, ya sea el sistema silábico cri, el inglés o el cri escrito en la ortografía romana. El futuro del sistema de escritura silábica cri, por consiguiente, está en un punto de cambio crucial. La continuidad de su uso y su viabilidad no dependen tanto de factores cognitivos como de factores políticos. El futuro del sistema de escritura reside en la determinación de los pueblos cri de preservar lo que ellos consideran que es de valor en su propias tradiciones.

Agradecimientos

La investigación efectuada para este proyecto fue financiada por el Consejo de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. Casi dos docenas de asistentes nativos nos ayudaron en nuestro trabajo. Se merecen un reconocimiento especial Evelyn Nanokeesic, del Lago Big Trout, y Elizabeth Gull, de Attawapiskat.

Referencias bibliográficas

Black, M. (1973). Ojibwa questioning etiquette and use of ambiguity. *Studies in Linguistic* 23:13-29.

Burwash, Rev. N. (1911). The gift to a nation of written language. *Royal Society of Canada: Proceedings and transaction.* 3ª serie, 5:3-21.

Canton, W. (1910). *A history of the British and Foreign Bible Society, Vol. 4,* 1854-1884. Londres: Murray.

Darnell, R., y Vanek, A. L. (1973). The psychological reality of Cree syllabics. En R. Darnell (comp.), *Canadian languages in their social context* pp. 171-92. Edmonton: University of Alberta Press.

Ellis, C. D. (1983). *Spoken Cree.* Edmonton, Alberta: Pica Pica.

Garin, R. (1855). Lettre du R. P. Garin, O.M.I., à un père de la même societé. *Propagation de la Foi* 11:4-17.

Helm, J. (comp.) (1979). *Handbook of North American Indians.* Washington, D.C.

Honigman, J. J. (1979). The Westmain Cree. En J. Helm (comp.), *Handbook of North American Indians Vol. 6 Subarctic.* Washington, D.C.: Smithsonian Institute.

Laverloche, R. P. (1851). Lettre du R. P. Laverloche à un père de sa Congregation Moose Factory, 30 de agosto de 1850. *Propagation de la Foi* 9:99-104.

McLean, J. (1890). *James Evans: Inventor of the syllabic system of the Cree language.* Toronto: William Briggs.

Murdoch, J. (1981). Syllabics: A successful educational innovation. Tesis de maestría inédita, University of Manitoba.

Rogers, E. S. (1969). Natural environment - social organization - witchcraft: Cree versus Ojibwa - a test case. En D. Damas (comp.), *Contributions to anthropology: Ecological essays.* Ottawa: National Museum of Canada, boletín Nº 230:24-39.

(1983). Cultural adaptations of the Northern Ojibwa. En A. 1. Steegman, Jr. (comp.), *Boreal forest adaptations: The Northern Algonkians.* Nueva York: Plenum.

Rogers, E. S. y Taylor, C. (1979). Northern Ojibwa. En J. Helm (comp.), *Handbook of North American Indians, Vol. 6, Subarctic. Washington,* D.C.: Smithsonian Institute.

Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Skinner, A. (*1911*). Notes on the Eastern Cree and Northern Saulteaux. *Anthropological Papers American Museum of Natural History, 9,* p. 1. Washington, D.C.

Smith, M. (1978). *An ethnography of literacy in a Vai town.* Vai Literacy Project, Working Paper No. 1. Nueva York: Rockefeller University, Laboratory of Comparative Human Cognition.

Steegman, A. T., (h.), Hurlich, M. G. y Winterhalder, B. (1983). Challenges of the boreal forest. En A. T. Steegman. Jr. (comp.), *Boreal forest adaptations: The Northern Algonkians.* Nueva York: Plenum.

Walker, W. (1969). Notes on native writing systems and the design of native literacy programs. *Anthropological Linguistics* 11:148-66.

White, J. K. (1962). On the revival of printing in the Cherokee language. *Current Anthropology* 3:511-14.

6

La cultura escrita: un instrumento de opresión

D. P. PATTANAYAK

En este libro, como en muchos otros anteriores, se insiste en teorizar sobre las ventajas de la cultura escrita. Las teorías que proclaman la superioridad de la cultura escrita sobre la oralidad, antes que las diferencias entre ambas, tienen un efecto descalificador respecto de los 800 millones de individuos del mundo que no saben leer ni escribir y que, en consecuencia, son catalogados como ciudadanos de segunda clase. Hasta Havelock (véase el capítulo 1 de este libro), quien advierte sobre el "peligro de la cultura escrita", y Ong (1982), que habla de la "oralidad marginal", incurren en el mismo prejuicio. Ananda Coomaraswamy (1947) la llama, justificadamente, "la maldición de la cultura escrita"; Shirali (1988, pág. 91) dice que "el poder y la arrogancia de la cultura escrita no conocen límites".

El analfabetismo es asociado con la pobreza, la desnutrición, la falta de educación y las medidas sanitarias, mientras que la cultura escrita suele equipararse con el crecimiento de la productividad, el cuidado infantil y el avance de la civilización. Shankar (1979) ha mostrado que la correlación entre la cultura escrita y la adopción de prácticas agrícolas perfeccionadas no es significativa. Stubbs (1980) señaló que es muy poco lo que sabemos sobre las funciones sociales de la cultura escrita. Hay escasas pruebas de que la cultura escrita haya civilizado a la humanidad. Sin embargo, las teorías mencionadas han subsistido, y los estudiosos occidentales han persistido en afirmar que "la cultura escrita cumplió un papel decisivo en el desarrollo de lo que podríamos llamar la 'modernidad' " (Olson, 1986). Estas exageradas atribuciones no sólo han generado teorías opresivas sino que también les han dado armas a burócratas y gerentes,

políticos y planificadores, para perpetuar la opresión en nombre de la cultura escrita y la modernización.

En estos debates, lo que se pasa por alto es el hecho de que la cultura escrita es una estrategia por excelencia. No es como si ser iletrado fuera equivalente a no ser humano ni civilizado. Lo que hay que ver es el grado y el tipo de racionalidad de los iletrados y los analfabetos, y luego mostrar cómo la capacidad de leer y escribir amplía y enriquece cualitativamente esa racionalidad. Tanto los iletrados como los analfabetos están insertos en el ámbito de la cultura escrita, y por consiguiente las modalidades letrada e iletrada de discurso se complementan, en lugar de contrastar una con la otra. Se debe entender que la capacidad de leer y escribir no es una solución para todos los problemas, sino un problema a ser examinado por derecho propio.

Las categorías de análisis entre las tradiciones oral y escrita a menudo se superponen. Olson (véase el capítulo 9 de este libro) ha sostenido que la cultura escrita implica una serie de cambios lingüísticos, cognitivos y sociales que son resultado de

1. un sistema de escritura y de acumulación de textos,
2. instituciones para utilizar los textos,
3. evolución y adquisición de un metalenguaje para hablar sobre los textos y
4. instituciones y escuelas para la instrucción de estas prácticas de lectura y escritura.

Correspondientemente, se puede decir que la oralidad comprende

1. un sistema de recitación, memorización y acumulación de textos,
2. instituciones para utilizar los textos,
3. evolución y adquisición de un metalenguaje para interpretar y explicar los textos y
4. instituciones y escuelas para la instrucción de estas prácticas orales.

La tradición védica en la India, los historiadores orales de Africa, los intérpretes orales de relatos épicos de Europa y Asia que conservaron la tradición oral, crearon el metalenguaje para hablar sobre los textos y propagaron la tradición a través de "escuelas" que ejemplificaban las categorías postuladas para la oralidad. Si, como escribió Donne, las cartas sirven tanto como

las conversaciones para "unir las almas", adjudicar a las cartas todas las consecuencias de la modernidad constituye un acto de opresión. Olson (1986) ha aducido que en las etapas de la cultura humana anteriores a la escritura no se establecía ninguna distinción entre el texto y la interpretación; en la época moderna, plantea, sólo hay interpretación. Este punto de vista sólo es posible si negamos la comunicación entre mente y mente a través del medio de la palabra escrita. La actual importancia acordada a la interpretación en la teoría literaria se basa en la negación del autor. Tanto en la etapa previa a la escritura como en la época moderna, el texto significaba lo que decía. Como expresó Helen Gardner, "Comparado con el fructífero incremento de la capacidad de ver y pensar, de saber y sentir, que la experiencia de leer les brinda a quienes hacen el esfuerzo imaginativo e intelectual de tratar de captar la obra tal como la hizo su autor, el deporte de 'elaborar textos' e 'implicar significados' es un ejercicio ingenuo, perverso y estéril, una *reductio ad absurdum* del acento que ponía la vieja Nueva Crítica en la importancia de la respuesta de los lectores" (Gardner, 1982, pág. 7).

En la India existía la tradición de fijar los textos oralmente. Esta tradición se mantuvo durante miles de años. Los budistas se basaron más en los textos escritos que los hindúes. Aun en ese caso, lo escrito y lo oral se apoyaban mutuamente. En la tradición hindú, como en el budismo tibetano, la palabra de boca del gurú era el medio supremo de transmitir conocimientos; de la misma manera, en nuestra sociedad actual, el discurso del docente suplementa al libro. Narasimhan (véase el capítulo 11 de este libro), basándose en la Tabla de Bols, subraya la necesidad de considerar la oralidad como un sistema distintivo y no como meros símbolos articulados y escritos. Entre los años 800 A.C. y 200 D.C., se produjeron cambios en el mundo, en el que surgieron desde filósofos y líderes religiosos hasta pensadores en puntos geográficos tan diversos como Grecia y la China, y uno de los principales efectos de esos cambios fue la creación del texto. Hubo una tensión creativa entre los textos orales y los literarios, que Narasimhan pone de relieve llamándola el fenómeno de la "literariedad" y que se basa en los principios de la reflexión y la tecnología. Si los estudiosos dirigieran su atención a la diferencia entre lo que Illich (véase el capítulo 6 de este libro) distingue como cultura

escrita clerical y cultura escrita lega, en lugar de empeñarse en establecer la superioridad de la cultura escrita sobre la oralidad, los esfuerzos actualmente realizados por los estudiosos habrían tenido algún fruto.

En lo que respecta a la reorganización de la estructura del lenguaje y la modificación de la conducta, hay que reconocer que el proceso de enseñanza no consiste meramente en introducir proposiciones y reglas en la mente del niño. Hay notables procesos dentro de nosotros mismos que dan lugar a reorganizaciones internas. La complejidad de las relaciones entre el sonido y la ortografía, como por ejemplo la diferencia en la pronunciación de la sílaba "ea" en las palabras inglesas "read" y "dead", pone de relieve diferencias individuales que determinan que el aprendizaje de la lectura se logre a veces sin esfuerzo y otras veces sea un proceso dificultoso.

La escritura silábica cri es un ejemplo de un *sistema de escritura* sin cultura escrita textual o con apenas una cultura textual limitada a la Biblia. La variación en la cantidad y la frecuencia del aprendizaje y la existencia de un sistema de *marcación de caminos* entre los cri nos están indicando que la capacidad de crear textos es un proceso socialmente determinado y que el sistema racionalista de instrucción, comenzado no con el niño sino con adultos, da buen resultado cuando se aprende en forma pausada. El hincapié en la pedagogía es un rasgo de la sociedad de masas, en la que se niega la autonomía del docente para fijar el ritmo de la instrucción. La solución se encuentra en algún punto intermedio.

La educación de adultos *sans* cultura escrita vincula directamente la experiencia personal con el entorno objetivo. En la cultura escrita adulta, la escritura funciona como mediadora entre la experiencia personal y el entorno objetivo. Bajo condiciones de oralidad, las personas identifican y resuelven problemas trabajando juntas. La cultura escrita provoca una ruptura de la unidad: permite y promueve la iniciativa individual y aislada para identificar y resolver problemas. La cultura escrita produce un tipo distinto de unidad, pasando a través de los distintos grupos sociales y estableciendo nuevos grupos de interés que manipulan a los analfabetos para satisfacer sus propios intereses. Hay muy poca diferencia estructural entre el lenguaje de quienes saben leer y escribir y el de quienes no lo saben. La diferencia parece estar en el procesamiento mental

de los dos grupos. Para tratar de explicar el rol opresivo de la cultura escrita, debemos examinar estos *distintos* modos de procesamiento en vez de buscar dos lenguajes diferentes.

Referencias bibliográficas

Coomaraswamy, A. (1947). *Bugbear of literacy.* Londres: Dobson.

Gardner, H. (1982). *In defence of the imagination.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Olson, D. (1986). The cognitive consequences of literacy. *Canadian Psychology* 27(2):109-21.

Ong, W. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word.* Londres Methuen.

Shankar, R. (1979). Literacy and adoption of improved agricultural practices. *Indian Journal of Adult Education* 40(3):31-7.

Shirali, K. A. (1988). Ganga Devi: A question of literacy and development. *Canadian Women's Studies* 9:89-91.

Stubbs, M. (1980). *Language and literacy: The sociolinguistics of reading and writing.* Londres: Routledge y Kegan Paul.

SEGUNDA PARTE

FORMAS ORALES Y ESCRITAS DE DISCURSO

7

Aparentar según se representa: Chaucer se convierte en autor

BARRY SANDERS

I

Las invenciones y los descubrimientos literarios guardan la misma importancia que los científicos. Al informarnos sobre el mundo, iluminan con igual brillantez. Si yo me imagino, por ejemplo, a Chaucer transplantado a ese otro mundo, creo que se asemejaría muchísimo a Darwin, cuando encuentra por primera vez esas tortugas gigantes —criaturas exóticas de la naturaleza— en las islas Galápagos. Chaucer fue el primer inglés que exploró su propia isla encantada: la de la ficción. Todas las actitudes y estrategias, virtualmente todas las formas que adopta, son audazmente novedosas. Es el primer escritor inglés que empleó la palabra *autor* en su sentido secular, que empleó la palabra *cuento* en su sentido literario y que empleó las palabras *auditorio* y *oyente* sin sus implicaciones legales.[1] También es el primer embustero de rostro serio en la lengua inglesa. Nos ha dado nuestra forma oral más persistente, poderosa y penetrante: el chiste moderno. Bromista consumado, es el primer autor que se reserva el derecho de reír último. Y por ser el primer autor inglés verdaderamente letrado, Chaucer es, sobre todo, el primer escritor que se mete con Dios.

Tiene que hacerlo. Porque la Edad Media sólo reconoce un único autor supremo, con suprema autoridad, y ése es Dios. A partir del Logos, la Palabra o la Razón, Dios creó el mundo, lo elaboró, de modo que para el siglo XII se podía ver su mano en cada aspecto del Libro de la Naturaleza. Imagínense al poeta medieval dictándole a su escribiente, el que a su vez torna visible la palabra hablada. Seguramente, la hoja manuscrita debe haber provocado un poco de risa, al verse la copia en

pergamino como un absoluto *mendacium* (palabra que significa a la vez "mentira" y "falsificación") de la actividad divina. Así, casi todos los escritores medievales se limitaron a la alegoría, la fábula o la visión onírica, es decir, a reordenar partes prefabricadas del *ordo* divino. No pretendían tener ninguna originalidad. Tal pretensión habría requerido algo más que audacia y coraje: el escritor habría tenido que destruir de algún modo la importancia conferida al acto de creación. Lo que es más, habría tenido que enfrentarse con el status ontológico del texto mismo; porque con el auge de la cultura escrita vernácula, como señala Franz Bauml, "la narrativa textual, tanto como la pictórica, cambia su función comunicativa, pasando de comentar sobre la 'realidad' a constituir una 'realidad' " (1980, pág. 245; véase también Perry, 1967).

Pero Chaucer sí se atreve a tener originalidad; el Diccionario Oxford hasta le atribuye tres significados específicos de la palabra *imaginación*, incluyendo, en "El cuento del Molinero", la connotación familiar de "fantasía", lo que los medievales llamaban sentido interno, *vis imaginativa* o *vis phantastica*.[2] Al mismo tiempo, Chaucer elude los cargos de usurpación divina e iconoclasia por la vía de desmantelar las nociones eclesiásticas y oficiales de autoridad a través de dos recursos: la mentira y el chiste.

II

La simulación, tanto moral como literaria, depende de la habilidad de una persona para reformar (en latín, *fingere*, y de allí "ficción") sus propios pensamientos, lo que en la Baja Edad Media se denomina narración. Sólo cuando la persona se ha acostumbrado a pensar como si efectuara un rastreo silencioso de palabras en el pergamino de su mente, está entonces en condiciones de desligar el pensamiento del habla y de contradecirlo. Una mentira consciente presupone un yo que piensa, antes de decir lo que ha pensado. Sólo cuando la memoria es percibida como un texto se puede convertir el pensamiento en un material a moldear, reformar y transformar. Sólo un yo que ha pensado lo que efectivamente dice puede decir algo que no piensa. Ni ese pensamiento que es distinto del habla, ni ese yo pensador que es distinto del hablante, pueden existir sin que el habla haya sido antes transformada en pensamiento que se almacena en la memoria letrada.

El Antiguo Testamento sabe de infidelidades, promesas incumplidas, traiciones y perjurios. Sabe de calumnias, falsos testigos y, lo que es peor, de falsas profecías y del abominable servicio a falsas deidades. Ninguna de estas detestables formas de engaño ni las hábiles artimañas de un patriarca implican esa oposición a una "verdad" abstracta que es esencial a lo que hoy denominamos una mentira.

Ni el término griego *pseudos* (aplicado tanto al "mentiroso" como a la "mentira"), ni el latín *mendacium* (referido también a la enmienda de una línea en la tablilla de cera) de la época clásica se aproximan a nuestra idea de la mentira. Ambas lenguas carecen de las palabras que podrían contraponer la definición del Diccionario Oxford: "declaración falsa efectuada con la intención de engañar", con un arranque de fantasía o simulación. Las lenguas clásicas apenas contienen la simiente de la mentira flagrante occidental y de la cabal ficción occidental.

Los griegos de la Antigüedad tenían una actitud ecuánime hacia la duplicidad. George Steiner hace un comentario sobre un intercambio de palabras entre Atenea y Odiseo que así lo indica: "El mutuo engaño, la presteza en decir 'cosas que no son', no constituyen necesariamente algo malo ni tampoco una mera limitación técnica. Los dioses y algunos mortales selectos pueden ser virtuosos del embuste, fabricantes de complicadas falsedades en aras del arte verbal" (1977, pág. 269). ¡Y "falsedad" es siempre el acto de decir *cosas* que no son, y no *pensamientos* que se contradicen! El paladín de este astuto artificio fue Hermes, el embustero, ladrón e inventor de la lira que impulsa al bardo a adentrarse aún más en la poesía épica. Y el héroe de ese arte es el sagaz y artero, generoso y noble Odiseo, quien según Platón, en el *Hipias Menor*, es poderoso y prudente, hábil y sabio en aquellas cosas sobre las que no es veraz.

En el ámbito de la oralidad, uno no puede bañarse dos veces en el mismo río, y, en consecuencia, la mentira es una extraña. Mi palabra siempre corre paralela a la tuya; yo respondo por mi palabra y juro por ella. Mi juramento es mi verdad hasta bien entrado el siglo XII; el juramento pone fin a cualquier proceso contra un ciudadano libre. Sólo en el siglo XIII, la ley canónica continental torna al juez en un lector de la conciencia del hombre acusado, en un inquisidor de la verdad, y convierte la tortura en el medio por el que se le extrae la verdad al acusado. La verdad deja de manifestarse en acciones

visibles y es ahora percibida como la expresión externa de un significado interior sólo accesible al yo.

En el siglo V, San Agustín había creado un concepto que rompía con la tradición de la antigüedad pagana y cristiana al definir toda mentira como un ataque a la verdad. Los errores fácticos intelectuales no constituían para él un problema moral, según lo expone en su tratado *Sobre la mentira*. Sólo la persona que dice algo con la intención de engañar está violando la verdad. La ofensa reside en la *voluntas fallendi*: palabras usadas con la intención de contradecir la verdad que el hablante guarda en su corazón. Incluso una afirmación que es fácticamente correcta puede convertirse en un ataque a la verdad si se la profiere con la intención de engañar. San Agustín colocó la mentira en la vecindad de la blasfemia: un acto de desacato a Dios en tanto único Creador y Autor.

Durante los siguientes ochocientos años, cualquier cosa que verdaderamente existe está allí porque Dios ha querido que esté. Todas las cosas de las que puede hablar el hombre provienen de Su Palabra creadora o Su mandato. Dios ha dado existencia a las cosas porque quiere que sean, y no porque haya algo en ellas que hace necesario que existan. Adán es Su "ficción". El lo moldeó, formó y labró a partir del suelo virgen del paraíso. La palabra, de allí en adelante, es algo que depende de la autoría de Dios. Al decir cualquier mentira, una criatura está usurpando la autoría reservada al Creador. Aun en el siglo XIII, un clérigo que escribe historias debe alegar que él no es la verdadera fuente de la historia (su *fons eius*), sino sólo su canal (su *canalis*). Análogamente, una persona que le dicta su historia a un escriba debe alegar que no la ha "extraído de su dedo" (*ex suo digito suxit*), es decir, que no la ha inventado; su renuncia pone en descubierto la íntima conexión entre la ficción, *fingere*, y la manipulación de la verdad.

La prohibición de San Agustín respecto de la arrogación de la verdad maduró, durante la Edad Media, hasta dar lugar al nuevo deber de manifestar la verdad. En el orden del siglo XII, complejo y regido por Dios, ser sincero de palabra y en los actos pasó a percibirse como un deber moral. La anterior prohibición patrística de engañar al oyente fue convertida por los primeros escolásticos en la obligación moral de revelar la verdad. San Agustín temía que el alma fuera seducida y apartada de su semejanza con Dios hacia el *regio dissimilitudinis* a través de

"la adoración de falsos ídolos lingüísticos, de signos que esclavizan al hombre (*sub signo enim servit*) si no apuntan a la verdad" (Ferguson, 1975, pág. 101). Peter Haidu ha comentado que estos "falsos ídolos lingüísticos" subvierten lo que la teología medieval "consideraba su *función* apropiada como lenguaje redimido: la de concentrarse en el mensaje de Dios tal como aparece tanto en las Escrituras como en el mundo creado. La ficción es el acto del hombre de separar el lenguaje de su intencionalidad ordenada por Dios" (1977, pág. 885). Despojado de toda intención religiosa seria, este tipo de lenguaje, como observa Haidu, tiene resonancias de parodia. También es apto para bromear. Sólo tomando en cuenta estos antecedentes históricos podemos entender lo que significa decir que la era de la cultura escrita europea es el mundo de la ficción.

Al igual que la mentira flagrante, la *narratio* presupone un autor y un texto que depende de su yo, de su propia creación. Ni el bardo épico ni el posterior narrador de cuentos, ni aun el poeta altamente literario son cabalmente autores: no se proponen crear un mundo que, de acuerdo con las pautas de la Alta Edad Media, sería falso. Chaucer, en los *Cuentos de Canterbury*, es el primer escritor inglés que capitaliza la incipiente mentalidad letrada de su auditorio cortesano. En ese ámbito, Chaucer convierte sus mentiras en la traviesa falsedad de la ficción, y se convierte a sí mismo en un autor.

III

Los *Cuentos de Canterbury* pueden haber sido transcriptos por diversos escribientes, pero lo más probable es que se transmitieran oralmente, lo que significa que los oyentes de Chaucer estaban habituados a escuchar su poesía, algo que presumiblemente habían hecho, como uno de los grandes placeres ceremoniales de la vida medieval, muchas veces antes. La mayoría de ellos, *idiotae*, no podría haber leído el poema aunque así lo quisiera; en efecto, es probable que muy pocos tuvieran acceso a los manuscritos. Pero Chaucer pertenecía a otra categoría: las pinturas de la época lo muestran con una pluma colgada de su toga que ejemplifica sus "palabras aladas". Chaucer era un escritor, y trastrocó las expectativas de su auditorio de escuchar un poema más o menos improvisado, haciendo gala de su condición de literato (véase Crosby, 1936; Foley, 1980-1).

Chaucer comienza los *Cuentos de Canterbury* con una forma sintáctica particularmente difícil de captar para un oyente iletrado: una cláusula subordinada.[3] Esto requiere que el oyente grabe la cláusula subordinada en su mente y postergue la comprensión de su significado completo hasta escuchar la cláusula independiente. En el preciso momento en que comprende la cláusula independiente, el oyente debe conectarla con la cláusula subordinada que ha mantenido en suspenso en el fondo de su mente.

El pasado, el presente y el futuro circulan en una única cláusula.[4] Estas oraciones complejas se entienden mejor a través de la lectura. (La palabra *complejo* deriva del participio pasado de *complectere*, "abarcar o comprender".) Sólo un *lector* conoce el lujo de corretear de atrás para adelante en una oración, analizándola, para pasar luego a la siguiente. Pero Chaucer complica aun más esta construcción temporalmente confusa al comenzar los *Cuentos de Canterbury* no con una, sino con dos clásulas subordinadas consecutivas: la primera, de la línea uno a la cuatro, y la segunda, de la línea cinco a la once.

Retiene la cláusula independiente, *"thanne longen folk to goon on pilgrimages"*, con lo que deja pendiente el significado de la parte inicial del poema, hasta la línea doce.

Pero al llegar a la línea doce, los oyentes de Chaucer sin duda no recordaban ya lo que venía antes, o en el mejor de los casos sólo habían retenido una vaga idea al respecto. Seguramente sentirían cierto desasosiego, porque Chaucer ha hecho que cambien su categoría de analfabetos —incapaces de leer y escribir— por otro tipo de analfabetismo más primitivo: incapaces de leer y escribir *y* escuchar. Los ha hecho sentirse aturdidos, en el sentido original —tontos, porque deben permanecer en silencio— y ciegos, pues Chaucer está transmitiendo no sólo el contenido sino también la forma de las cosas. ¿Y cómo puede un analfabeto visualizar una oración? Aun cuando los analfabetos recibían información a través de un intérprete de textos, creando lo que Brian Stock (1983) denomina "comunidades textuales", difícilmente se esperaba que "vieran" la forma de la escritura.

Al llegar a la línea doce, por consiguiente, el auditorio de Chaucer habría advertido que esta realización oral era diferente, que la precede un texto y que el significado está contenido dentro de la obra, no en el autor, y ciertamente no en ellos. Si

le pidieran al poeta que repitiera una línea, éste habría tenido que volver la vista atrás y repetirles exactamente la misma lectura, una recitación, en lugar de alguna variante. El autor, de cierta forma, se ha hecho superfluo. Su texto escrito le ha dado forma a este poema concreto; es un texto que arroja su sombra ante el poema, como un espectro, durante su transmisión oral. Presumiblemente, cualquier lector hábil podría leerlo en voz alta. Al constituirse en autor del texto, Chaucer funciona naturalmente como un mero recitador en su presencia; pues el texto ha asumido ahora su propia autoridad independiente, la cual Chaucer de hecho ha autorizado.[5]

Desde luego, es apropiado componer y transmitir poesías empleando recursos orales —construcciones formulares, adiciones, repeticiones— que le permitan al auditorio seguir el hilo y entender. El poeta oral presta su voz al grupo; armoniza *para* ellos porque piensa en armonía *con* ellos. Pero Chaucer se ha vuelto antagónico, casi hostil. Ubicado por encima de los oyentes, como una autoridad, transmite su poema a través de técnicas altamente letradas: utiliza dos cláusulas subordinadas e induce así al auditorio a olvidar. De hecho, va borrando las líneas de la poesía a medida que las lee en voz alta. Pero al obligar a los oyentes a que se olviden, Chaucer los pone frente a uno de los aspectos cruciales del poema: la imposición de la escritura sobre una actividad intrínsecamente oral, como es la composición de poesías. El resultado da lugar a un concepto totalmente nuevo: la literatura.

La incapacidad de recordar, por consiguiente, es una estrategia crucial de Chaucer. La emplea, inicialmente, de un modo agresivo y autoritario para poner a los oyentes en su lugar de transición. Exigiéndoles que hagan lo imposible —que visualicen la página a medida que escuchan su lectura en voz alta— los convierte en víctimas, privándolos de la oportunidad de "captar" verdaderamente el poema. A esta altura, el poema los "capta" a ellos. Pero el truco de Chaucer va aun más lejos. Revelando su *propia* incapacidad de recordar, Chaucer indica una transición igualmente importante —la suya— que va del poeta y el orador al autor y la autoridad.[6]

El narrador Chaucer comienza por brindar algunos datos sobre unos treinta y tres peregrinos con los que estuvo una noche en la Posada Tabard y con quienes emprendió viaje camino a Canterbury. No va a relatar, anuncia, lo que ha escrito

o dictado —es decir, que evitará las herramientas de la escritura— porque pretende que su poema sea algo distinto de un *memorandum* al estilo de los documentos del siglo XII que sólo servían para registrar algún hecho. En vez de ello, nos contará lo que recuerda. Pero para él, utilizar la memoria como un medio de preservar información es un recurso arcaico: Chaucer sólo finge ser parte de la mayoría oral. Y debemos estar alertas ante su trampa.

Lo que anuncia Chaucer es sorprendente: se propone contarnos todas las historias que relataron los peregrinos en su viaje de ida y vuelta, "según las recuerdo", en las distintas voces de cada uno de ellos, repitiendo exactamente sus metáforas, imágenes, colorido de lenguaje e ideas: *ipsissima verba*. En suma, Chaucer nos promete más de ciento treinta cuentos en unas quince mil líneas, en su mayor parte rigurosamente rimadas y ceñidas a la métrica: sin duda, una hazaña prodigiosa.

Tan prodigiosa, en realidad, que Chaucer debe haber sabido que su auditorio medieval le creería, pero sólo hasta cierto punto. En efecto, si es cierto, como sostienen algunos historiadores, que Chaucer se educó en el gremio de abogados de Londres, debe haber aprendido algún sistema nemotécnico —su propio personaje, el Hombre de Leyes, aprende "cada estatuto... absolutamente de memoria"—, por lo que sería capaz de contar de memoria una buena cantidad de detalles. Pero Chaucer no puede recurrir a la Mnemosine de Homero, ese gran tesoro de frases e imágenes, al que podía echar mano el orador, y entretejer ora una, ora otra, en su maravilloso telar. Chaucer posee una memoria propia de la cultura escrita; algunos de sus cuentos han sido milagrosamente "extraídos de su dedo". Y se jacta de recordar tal cantidad de hechos y pormenores que cualquier auditorio —medieval o moderno— llegaría forzosamente a la conclusión de que está mintiendo. Nadie podría recordar tantos detalles con tanta precisión, con o sin recursos nemotécnicos. Como oyentes en el viejo sentido, por lo tanto, los de Chaucer no le habrían creído del todo (véase Howard, 1976).

En consecuencia, Chaucer narrador se vuelve deliberadamente atrevido en su pretensión de recordar todo, a efectos de que Chaucer hombre pueda convertirse en un autor imaginativo. Ningún otro escritor medieval —ni Dante, ni Gower, ni Boccaccio— empleó la memoria como un depósito de este tipo,

como un *promptorium*, para la ficción. Los oyentes de Chaucer preverían algún truco, dado que él les anunciaba esa suerte de memoria revolucionaria. Chaucer fuerza los límites de la oralidad hasta que se rompen y se pasa a la cultura escrita; hace que su auditorio medieval escuche las líneas de los *Cuentos de Canterbury* como una *grammatica*, como una obra de literatura. Al situarlos entre la oralidad y escritura, Chaucer obliga a sus oyentes a enfrentar el proceso de escribir ficción; porque si es imposible que él recuerde todo lo que dice recordar, debe estar inventándolo, embelleciendo y moldeando algunas piezas iniciales de material original o de impresiones sensoriales, en vez de recrear a alguna otra *auctoritas*. Debe estar contando una historia, inventando un relato. Es decir, debe estar fabricando y configurando falsedades, que es lo que llamamos escribir ficción.

Al autoasignarse la capacidad de recordar cada detalle y matiz, cada parpadeo y suspiro de cada uno de los treinta y tres peregrinos, Chaucer se presenta a sí mismo como un mentiroso,[7] como alguien que, sin embargo, no se propone engañar maliciosamente, sino encantar con falacias y fabulaciones. No existe ninguna otra categoría literaria seria para él. Chaucer debe crear la suya.

Pero tiene que andar sobre una cuerda floja. Si bien necesita que se lo tome por un mentiroso, no puede ser estrafalario. Debe mantener la ficción de que su ficción es cierta: los lectores entran en un sueño ficticio sólo cuando éste no tiene fisuras. Chaucer logra su verosimilitud de varias maneras. Al asignarse el papel de uno de los peregrinos, Chaucer da a entender que "yo estuve allí, y por eso lo sé. Yo vi todo esto, oí hablar a todos, y ahora les contaré a ustedes lo que ellos dijeron e hicieron". Chaucer logra aún más realismo basando los personajes de algunos de los otros peregrinos —por ejemplo, el del Anfitrión, Harry Bailly— en ciudadanos reales del Londres del siglo XIV.

Al tiempo que necesita introducirle este tipo de realismo a su poema, por razones teológicas también debe hacer que su auditorio perciba que el poema es inventado. Por consiguiente, se autoatribuye una memoria tan extraordinaria que resulta increíble y hasta risible. La verdad es que él no participó realmente de la peregrinación, después de todo. A lo largo del camino, Chaucer hace otra broma similar: en su papel de uno de

los peregrinos, relata su propio "Cuento de Sir Thopas", el que se torna aburrido con tanta rapidez que el Anfitrión le ordena que se detenga: —*"myn eres aken of thy drasty speche"* (1. 113)— reclamándole un cuento gracioso o, como último recurso, aunque sea alguna *"doctryne"*, es decir, algún conocimiento o enseñanza edificante. Por desdicha, Chaucer el peregrino, a diferencia de Chaucer el narrador, es incapaz de exhibir la habilidad retórica necesaria para relatar un cuento interesante.

La palabra escrita constituye la versión autorizada, la verdad autenticada. Pero demasiada verdad puede arrastrar a Chaucer a un terreno sagrado muy turbulento. Para apaciguar las cosas, Chaucer trasladó su creación a una categoría teológicamente imparcial, la de la falsedad ficcional, por la vía de permitir que su auditorio lo atrapara en su mentira. Chaucer ya no podía esconderse detrás de la "musa enmascarada", como llama Boccaccio a *Mnemosine*, la diosa del recuerdo. Tuvo que invocar a una nueva musa, apropiada para el creador letrado y bromista: la diosa del olvido.

IV

El cuento y la broma son los mellizos siameses de la ficción: los une su común dependencia de la falsedad.[8] Al igual que la metáfora, ambos sugieren que la vida puede vivirse en las entrelíneas. El vocabulario de la narración revela este delicado equilibrio: ficción, fábula, historia, cuento; cada uno de ellos pretende a veces ser verdad y otras veces ser falso. También las bromas oscilan entre la mentira y la forma más sutil de decir la verdad. Si bien se inician como mentiras, inocentes y benignas, las bromas a menudo asestan los golpes certeros de la verdad. Hasta San Agustín, quien no se distinguía por su humorismo, defendió el carácter dudoso de las bromas: "Las bromas nunca deben considerarse como mentiras, visto que llevan consigo, en el tono de la voz y en el ánimo mismo del bromista, un claro indicio de que éste no tiene la intención de engañar, aunque lo que diga no sea verdad... No se debe pensar que miente una persona que no está mintiendo" (1984, *De Mendacio*, libro 1, capítulo 2). Esta ambigüedad en común les permite tanto al bromista como al autor obrar con impunidad. El bromista alega: "sólo estoy bromeando. No fue más que un chiste", mientras que el autor se escabulle diciendo: "es sólo un cuento".

Al escribir ficción, todo autor teje una mentira intrincadamente hermosa —una realidad metafórica— de manera que su historia sea tomada en serio. El autor urde una trama a efectos de imponer su historia al auditorio, de embaucar a sus oyentes para que acepten su fabricación como algo real. Para tener éxito, el autor debe tomar en serio su cuento y, al mismo tiempo, disfrutar con la broma que le está jugando a su auditorio. Esto es lo que hace el bromista Mark Twain, y también lo que hace Chaucer, quien nos advierte, en el prólogo del "Cuento del Molinero", que no tomemos en serio su brillante *narratio* de Canterbury. Sólo está, nos dice, jugando. Dado que tanto al autor como al bromista debe gustarles jugar, resulta comprensible que Thoth, el dios de la escritura, sea también el inventor del juego; el que, como ha dicho Derrida, "pone en juego el juego".

Esta conexión ya era evidente en Inglaterra en épocas del rey Aelfrico, quien emplea la palabra *racu* como equivalente del término latino *comoedia* en algunas partes, y de *historia* en otras. Así, en los glosarios anglosajones se define *racu* como "risa" y también como "narración". Los poetas anglosajones son conocidos como "forjadores de risas" y trovadores —cantores de cuentos— como *mimi*, y *scurrae*, pero con más frecuencia como proveedores de risa: *gleemen* (Wright, 1968).

Durante la Edad Media, en Inglaterra y en Francia se desarrolló una rica tradición de bufonerías y narraciones, y desde luego de humor, debida en gran parte a una variedad casi increíble de artistas ambulantes: un *ordo vagorum* de comediantes de todo tipo. *Mimi, scurrae, scenici*, goliardos, *poetae*, acólitos, *tragoedi, comoedi, comici, joculares, jocistae, corauli, cantatores, joculatores, histriones, cytharistae, thymalici*: todos ellos tocaban instrumentos, hacían juegos malabares y recitaban, con gran fanfarria y elaboración, picarescos *iocare* (chanzas) y *facetiae* (cuentos ingeniosos) (Reich, 1903; Nicoll, 1931; Tatlock, 1946; Adolf, 1947).

Hacia el siglo XIII, estos diversos comediantes, todos ellos herederos directos de los *mimi* de la antigua Grecia, recibían el nombre francés de *jongleur*, o *juggler* en inglés moderno, derivado a su vez de la misma raíz latina que *jocosidad: iocare*. Al viajar de un lugar a otro, estos juglares-narradores dejaban un rastro de risas por toda la *terra ridentum*. Según ponen en evidencia los libros de informes de universidades y monaste-

rios, de concilios y sínodos, y las Ordenanzas de alguien como Carlomagno, a los obispos, abades y abadesas, a quienes les estaba vedado tener perros y halcones de caza, también se les prohibía la compañía de *joculatores*. Estas ordenanzas, al denunciar los cuentos procaces que recitaban esas compañías de cómicos itinerantes, ponen en claro que sus *gesta* no son sino mal disfrazadas *iocistae*. Además, muchas son conservadas bajo el nombre que les dio Cicerón, *facetiae*: descripciones breves, picarescas y en su mayor parte cómicas. Se asemejan al chiste moderno en cuanto al tema, pero aún no en la forma (véase Faral, 1910; Ogilvy, 1963; Bowen, 1986a, b).

Petrarca fue el primero en recogerlos, y los publicó en un apéndice a su *Rerum Memorandum Libri* (1343-5), un oscuro librito que trataba, justamente, de la memoria y la elocuencia. Pero la colección de más influencia y probablemente la más original fue la reunida en 1470 por ese gran humanista del Renacimiento, Poggio Bracciolini, quien manifiesta que escuchó sus 273 chistes y cuentos breves mientras se desempeñaba como Secretario Apostólico en la Curia Romana. Poggio también nos dice que estos chistes los contaban los secretarios en la *Bugiale* (del italiano *bugia*: "una mentira"), un "taller de mentiras" fundado por los propios secretarios papales para pasar el tiempo y para atacar "aquellas cosas que desaprobábamos; a menudo tomábamos al Papa mismo como punto de partida de nuestras críticas" (Salemi, 1983, pág. 3).

El estilo de estos libros de chistes delata su origen oral, pues están marcados por un abundante empleo de homónimos, repeticiones y otros recursos retóricos. Por lo general, sin embargo, una vez que los chistes se publicaron y circularon, el libro de chistes puso fin a la *facetiae* como forma oral. Algo más poderoso la había suplantado: el chiste, hasta hoy nuestra más impredecible y alegre forma de entretenimiento oral. A casi todos, incluidos los que no saben contar cuentos, les gusta contar algún chiste de vez en cuando. Debemos esta extraordinaria invención, al menos en inglés, a Chaucer, quien incorpora la historia de la broma, la narración y la risa en un único y supremo exponente al crear el primer chiste moderno: "El Cuento del Molinero".[9]

Chaucer no sólo asumió una actitud burlona e irónica hacia la escritura misma. En un arranque de brillantez literaria, transformó el desenlace físico de la broma pesada en el

remate gracioso verbal. Agregado a la *facetiae*, el remate gracioso convirtió al oyente en un blanco, en un objeto de burlas, ya no sacudido corporalmente mediante un golpe físico sino impactado emocional o psíquicamente a través de una imagen o una frase. Chaucer ya le había jugado su propia broma pesada a sus oyentes cortesanos, embaucándolos con técnicas altamente letradas. En "El Cuento del Molinero", descorre el telón y les permite atisbar el futuro de la cultura escrita, la broma pesada transformada. Si bien el Molinero narra un cuento que gira en torno a varias bromas pesadas —una inundación simulada, un beso mal orientado, un flato perfectamente dirigido, un trasero chamuscado— el relato en sí constituye un chiste colosal y muy cáustico sobre la credulidad y la condición de cornudo, directamente asestado al Magistrado.

La burla irónica en el mundo clásico era caracterizada como *aculi*, "aguda", "como saeta" (un cambio hacia adelante de la punta emplumada de la flecha, como sugiere la expresión "palabras aladas" de Homero); el término inglés "butt" significa al mismo tiempo "punta" y "blanco de burlas". Estas palabras revelan algo crucial: el remate gracioso no puede tener efecto como recurso literario a menos que el blanco aparezca como un personaje desarrollado, en el que se hace palpable su vulnerabilidad. El Molinero debe estar lo bastante próximo al Magistrado como para saber, como decimos, dónde "está parado". Un chiste falla a menos que encuentre una personalidad muy consciente y sensible. Los idiotas, los tontos —los *stupidus* de todas las clases— simplemente no entenderán el chiste; la burla no dará en el blanco, sino que pasará por encima de sus cabezas sin que lo adviertan. El hecho de encerrar el chiste en un contexto escrito obligó a Chaucer a convertirse en un escritor moderno, a desechar los estereotipos familiares tradicionales en favor de los personajes dramáticos. En suma, por escribir chistes, Chaucer tuvo que convertirse en un autor serio.

Chaucer comprendió que la enorme fuerza y complejidad de esta forma oral podían aprovecharse para efectuar el más profundo cambio social, para equilibrar estatus sociales y relaciones. El efecto último del logro de Chaucer es asombroso. Por su causa, la gente sigue contando chistes agresivos y precisamente por las mismas razones, pues la historia del chiste registra el estallido de una guerra incivil. Desprevenidas víctimas se desploman, se revuelcan y se retuercen... de risa. Si

la gente jamás tropezara, se cayera, resbalara ni se diera de bruces, seguiríamos tratando de derribarla, ya sea físicamente (con bromas pesadas) o verbalmente (con "remates" graciosos bien dirigidos).

Sin analizar formalmente "El Cuento del Molinero", quiero ahora extractar la pauta de los chistes de ese cuento; a tal efecto, debo al menos mencionar el relato que le sigue, "El Cuento del Magistrado", ya que después de todo, el Molinero dirige sus bromas a una víctima, el Magistrado. Sin él, el Molinero no tendría ningún cuento.

V

Así como jugamos bromas pesadas para dejar sentado nuestro poder y ejercer control, dirigimos bromas agresivas a nuestro prójimo por envidia, una conexión señalada en el primer análisis de la risa aparecido en el pensamiento occidental, en el *Filebo* de Platón. Por lo general, envidiamos el nivel social superior o la mejor situación de la otra persona. Está claro que el Molinero y el Magistrado son rivales desde hace tiempo: uno marcha a la cabeza de la peregrinación, y el otro, a la cola. El Molinero va revelando de a poco que envidia al Magistrado por tener una esposa joven y bella. Dispone de dos medios de rectificar esta inequidad: elevarse él mismo o rebajar al Magistrado. Los chistes permiten hacer ambas cosas al mismo tiempo. El que cuenta chistes se eleva a sí mismo haciendo gala, para deleite de todos, de un ingenio agudo e inteligente, y rebaja al otro por vía de hacerlo aparecer como un tonto. Por más que trate, la víctima del chiste rara vez adivina de antemano —y por lo tanto no puede neutralizar— el remate gracioso. Al colocarse tan diligentemente en guardia, como es lógico, la víctima del chiste se torna aun más inestable y precaria, convirtiéndose en un blanco fácil de derribar.

Tal como lo emplea Chaucer, el chiste opera como una forma de justicia socialmente aceptable, como un tribunal popular autodesignado. El Molinero puede "igualarse" en un instante humillando al Magistrado. Mientras que el bromista forzosamente satisface sus necesidades a expensas de la víctima, también la víctima puede ganar aprobación, pero *únicamente* librándose de su humillación (literalmente, "volverse como la tierra": *humus*). Si se enoja o se aleja furiosa, la víctima

se rebaja aún más —se entierra a sí misma— induciendo al auditorio a reírse *de* ella. Desde luego, puede vengarse, devolver el ataque, dirigiéndole un chiste a su agresor. Pero más vale que sea bueno, mejor que el que contó el bromista, y no como la endeble arremetida del Magistrado.

La víctima puede sobrevivir socialmente de una sola manera: manteniéndose firme y riéndose del chiste, con lo que demuestra que conoce el juego y se presta a jugarlo. El auditorio respalda su actitud magnánima riendo junto *con* la víctima, apoyando su esfuerzo por tener "grandeza de alma". A través del poder de la cultura escrita, el chiste contextualiza las relaciones sociales. Pero esto es sólo la mitad de su poder.

En una colección de sermones del siglo XV titulada *Jacob's Well* se explica que la misericordia es la virtud que frena y transforma la envidia, y los sermones nos aconsejan erradicar la "destilación de envidia" de nuestras almas. Por un momento, al balancear los platillos de la justicia, el bromista se ha librado de la envidia y así ha obtenido satisfacción. Y aunque quizá *todavía* no lo sientan sinceramente, tanto el bromista como la víctima deben al menos actuar como si hubieran depuesto su antagonismo y se dispusieran a perdonar.

También los oyentes gozan del beneficio de este espíritu; como dice Chaucer respecto de su auditorio de peregrinos, después de haber escuchado el *jape* del Molinero: *"For the moore part they laughe and pleyde"*. La risa fomenta sentimientos de comunidad. La experiencia es similar a la religiosa, y tal vez aún más eficaz que la que puede ofrecer la religión. En este abrazo de *communitas*, cada individuo se relaciona con el otro como su igual. El efecto temporario de las bromas, por lo tanto, es crear la sensación de que las cosas están mano a mano, o más precisamente, para usar la frase del Bufón, el maestro de la risa de *Hamlet*, que todo está "mano a cristiano", un estado en el que todas las almas son iguales a los ojos de Dios. Al respecto, cabe citar a Mary Douglas: "Cualquiera sea el chiste, por más remoto que sea su tema, el hecho de contarlo es potencialmente subversivo. Dado que su forma consiste en una victoriosa arremetida del descontrol contra el control, es una imagen de la nivelación de las jerarquías, del triunfo de la intimidad sobre la formalidad, de los valores extraoficiales sobre los oficiales" (1975, pág. 98).

Es probable que los chistes sirvan incluso para propagar

las Buenas Nuevas aún más rápidamente que la religión. Causan tanto deleite que en cuanto "captamos" un chiste —y cuanto más ingenioso es el chiste, tanto más profundamente podemos "captarlo"— de inmediato nos sentimos impulsados a pasarle a otro este placentero regalo, a entregárselo a la persona que tenemos más cerca, a adornar y repetir el chiste, aumentando su valor por vía de agregarle nuestro propio "interés". Hacer regalos es especialmente gratificante en tiempos en que el trabajo asalariado está en alza: es algo que sorprende pues rompe la relación monetaria.[10] Rara vez se nos presenta la oportunidad, sobre todo hoy en día, de mantener en circulación un regalo.

VI

Hermes, el paladín de los embusteros en la antigua Grecia, es desplazado en la Alta Edad Media por Merlín, el santo patrono de las letras. Este ilusionista deja sus epigramas "en lápidas, espadas, barcos y bustos dispersos por todo el reino" y envía sus cartas "que circulan entre amantes, entre enemigos, entre Arturo y sus barones" (Bloch, 1983, pág. 2). Más que prolífico, Merlín es capaz de ejecutar los más increíbles actos de magia, así como de adivinar el futuro. La leyenda lo conoce más que nada como un experto en trucos y acertijos —que revelan la verdad a través de aparentes mentiras— y como un consumado bromista. En la segunda *Vida de San Kentigern*, Merlín actúa como bufón clarividente en la corte del Rey Rederich, y con sus "locas palabras y gestos... incita a los señores y sus sirvientes a bromear y reírse con ganas" (Welsford, 1935, pág. 105). Para Merlín, la escritura es, sobre todas las cosas, materia de risa.

Si Merlín actúa como el santo patrono de la escritura jocosa, Chaucer es su encarnación. Le gusta bromear, no debido a su agudo sentido del humor, sino porque es escritor hasta la médula. Se deleita con lo que Ezra Pound denomina *Logopoeia*, "la danza del intelecto entre las palabras". Reconocer la conexión que hace Chaucer entre el chiste y la narración de cuentos es advertir un hecho admirable, pero oculto, acerca de la historia de la literatura: el chiste es primo hermano de la *narratio* medieval, de la ficción, un género que culmina tan elocuentemente en la novela moderna. En efecto, el primer gran novelista europeo, Rabelais, confiesa que se inspiró en un chiste

cósmico, y que tras oír la risa de Dios comenzó de inmediato a escribir su propio chiste, largo y brillantemente concebido: *Gargantúa y Pantagruel*.

La elaboración del chiste que hace Chaucer indica una compleja interdependencia de la oralidad y la escritura; muestra el modo en que se pueden extraer formas de la oralidad, analizarlas y reformularlas por escrito, para luego devolverlas a la oralidad, renovadas y revitalizadas.[11] La escritura, como sostiene Walter Ong (1982), puede reforzar la oralidad, y Chaucer nos brinda un excelente ejemplo al respecto. Los chistes siguen siendo nuestra forma más vivaz de expresión oral improvisada. Y por ser el primer autor inglés importante cuyos cuentos emanan de la forma de la *narratio* en un texto, antes que de la forma de un texto que ha atrapado elementos de la oralidad, como una criba, Chaucer obliga a su auditorio a hacer lo imposible: a escuchar con su imaginación. Desde este momento, la palabra *auditorio* significa a veces auditorio *lector*, creando una categoría tan singular como la "literatura oral". Chaucer fomenta esa singularidad. Emplea constructos propios de la escritura en sus recitados, dice la verdad con mentiras, habla en el presente mediante tiempos verbales pretéritos y futuros. En medio de esta confusión, todo —en especial una nueva *narratio fabulosa*— es posible.[12]

Pero los grandes autores siempre entregan más de lo que prometen, y Chaucer no es una excepción. Si escuchamos atentamente, podemos oírlo, como a esa deliciosa heroína de "El Cuento del Molinero", la Dama Alice, riendo "entre dientes" hasta mucho después de haberse terminado el cuento. Chaucer ríe último, porque nos ha atrapado de ambas maneras. Si queremos comprender realmente la intrincada maestría de "El Cuento del Molinero", tenemos que leerlo. Pero si deseamos participar de su espíritu, debemos mantenernos fuertemente conectados con la oralidad, sobre todo a través de nuestra propia práctica de contar chistes.

VII

Los campesinos y gentes del pueblo de antaño pueden haber vivido y muerto sin dejar registros escritos, pero no desaparecieron sin hacer ningún ruido. Nunca comprenderemos su lugar en la historia a menos que entendamos el lugar

que ocupa su risa;[13] porque la risa anuncia algo más que la mera presencia de la gente, que la huella de su voz. También revela sus actitudes y gustos, sus angustias y temores. En suma, descubre sus sensibilidades. Derribando barreras de lengua, sexo, nacionalidad e incluso edad, la risa es un éxito asegurado. Es el esperanto de la gente, su *Ursprache*. Al celebrar la pura humanidad, la risa iguala todos los estratos de la sociedad llevándolos al nivel del bullicioso populacho. Más que ninguna otra forma oral, la risa ordena las relaciones con suma economía, fomenta rivalidades, resuelve conflictos y detiene o inicia una reacción en cadena de poder. En materia de influencia, rapidez y efecto, los chistes superan cualquier medio impreso y electrónico.

En casi todos los temas, debemos cuidarnos de no imponer definiciones modernas a las actividades históricas. Esto se aplica incluso a algo que en principio parece inconfundible, como la "lectura"; pero sabemos, por ejemplo, que cuando Carlomagno emplea la frase: "he leído", a veces quiere decir que el Obispo Alcuino le ha leído algo a él en voz alta. En cambio, ¿quién podría confundir el sonido de la risa? Seguramente, ésta es la señal más genuina de que Chaucer ha sido "escuchado".

Notas

1. Para *autor*, véase *The Legend of Good Women": "Of manye a geste as autorys seyn"* (1.88). La palabra *tale* (cuento) es empleada ya en el siglo XIII como "relato o narración, verdadero o ficticio, *redactado de manera de despertar interés o entretener* (la bastardilla es mía), o de preservar la historia de un hecho o incidente; una composición literaria realizada en forma narrativa" *(Diccionario Oxford)*. Pero sólo con Chaucer "el significado es inequívocamente el que implican las palabras subrayadas de la definición" (Duncan, 1972, pág. 2). Para *auditorio*, véase *Troilo y Criseida: "Now I am gone, whom yeve ye audience?"* (1.235). Para *oyente*, véase *"The Summoner's Tale": Who folweth Cristes gospel and his foore, / But we that humble been, and chaast, and poore, / Werkeris of Goddes word, not auditors?"* (II. 1935-7). Actualmente estoy compilando una lista de primeros significados que el Diccionario Oxford atribuye a Chaucer.

2. El Diccionario Oxford cita *"The Legend of Good Women"* para la siguiente definición de *imaginación*: "La consideración mental de acciones o hechos aún no existentes", y cita *The House of Fame*, 2:200, para la "operación de la mente en general". Incluso cuando el Diccionario Oxford se refiere a *imaginación* como "genio poético", la cita señala a Chaucer: *"Upon hys ymaginacyon He made also the tales of Caunterbury"* (Hawes, *Past Pleasures*).

El empleo que hace Chaucer del término es aún más notable si consideramos que en la Edad Media se desconfiaba de la imaginación porque falseaba la realidad (véase Bundy, 1927; Bloomfield, 1962).

Thomas Ross, el compilador de la edición anotada de "El Cuento del Molinero", explora las posibles fuentes y correlaciones usadas por Chaucer para ese cuento, tan sólo para anunciar que: "En ausencia de una fuente directa, debemos llegar a la conclusión de que a Chaucer corresponden todos los laureles por esta obra maestra de la narrativa" (1983, pág. 6). Pero la ficción de Chaucer también es original en el sentido de que sus cuentos pueden apreciarse como un puro entretenimiento. Uno no tiene que rehabilitarlos leyéndolos alegóricamente con la finalidad de descubrir su mensaje bíblico. Este tipo de lectura se utilizaba en la Edad Media —sobre todo en el siglo XII— para defender la mayoría de las *fabulae* (Dronke, 1974).

3. Véase Scholes y Willis, capítulo 13, en este libro. Véase también Ong (1982). Harris (1986) nos previene respecto de la "excesiva simplificación" de la oposición binaria de los tipos de cláusulas —subordinadas e independientes— pero no señala la complejidad de la subordinación.

Las oraciones complejas, tan claramente ceñidas por las reglas de la época y tan alejadas de la eternidad, ejemplifican la "caída de la sintaxis" de San Agustín en el *regio dissimilitudinis*. Considérese lo que dice San Agustín sobre el tiempo: "Cada parte del pasado es arrancada por el futuro, y cada parte del momento futuro es creada y originada por aquello que es el Presente Eterno. ¿Quién habrá de sostener el corazón del hombre, de modo que pueda alzarse y ver cómo la eternidad, siendo inmutable y sin ser ni pasado ni futuro, determina el tiempo futuro y el pasado?" (1984, "Soliloquios", libro 12, capítulo 11).

4. En un comentario sobre la Esfera de Sacrobosco, Robertus Angelicus predice la invención del reloj mecánico con mecanismo de escape y números; el manuscrito data de 1271 (Thorndike, 1941).

Tal vez por requerir el mismo tipo de abstracción, las oraciones complejas aparecen por la misma época que el reloj mecánico, el que también indica el tiempo a la manera de una fuga: si bien sabemos que el reloj siempre indica el presente, sus agujas continuamente borran el pasado mientras apuntan hacia el futuro. Los iletrados no saben *decir* la hora. El sol, las estaciones, alguna festividad importante o algún hecho cósmico les dicen la hora *a ellos*.

5. A fines de la Edad Media, escritores como Nicolás de Trevisa establecieron importantes distinciones entre *assertio* y *recitatio*. "Un autor, según se entendía, 'aseveraba' o 'afirmaba', mientras que un compilador 'repetía' lo que otros habían dicho o hecho" (Minnis, 1984, pág. 193).

6. Lydgate le confirió a Chaucer el título de *rétor* (con un juego de palabras) una década después de su muerte: *"And eke my maister Chaucer is now in grave / The noble rethor poete of brytayne"* (*Life Our Lady*, 34).

Robert Burlin considera que la ficción de Chaucer en los *Cuentos de Canterbury* oscila entre la "experiencia y la autoridad": "El primer grupo de poemas promueve la ilusión de la experiencia autoral, y el segundo se basa en

la premisa de la autoridad" (1977, pág. 14). Quiero argumentar que *todos los* cuentos —y por cierto su premisa— derivan de la escritura: la autoridad de la palabra escrita. La experiencia en la ficción de Chaucer siempre debe ser, por definición, fabricada y proclamada.

7. Judith Ferster describe la recepción de la ficción medieval: "O bien la ficción conduce a los oyentes a la falsedad y el mal, y los escritores son mentirosos, o bien la ficción impulsa a su auditorio hacia la salvación, y los escritores se parangonan con los filósofos y los santos" (1985, pág. 16). Yo sostengo que con el auge de la cultura escrita surgió una tercera categoría: los autores son mentirosos *y* aun así conducen a su auditorio hacia la verdad.

8. De San Agustín: "Casi todos los que cuentan un chiste, cuentan una fábula" (1984, "Soliloquios", libro 1, capítulo 1, pág. 14).

9. Los medievalistas persisten en refutar la naturaleza juguetona de Chaucer. Glending Olson (1982) afirma que el juego de Chaucer cumple la finalidad *práctica* de proporcionar un respiro refrescante, necesario para llevar a cabo una obra seria. Richard Lanham (1976) sostiene que Chaucer debe haber visto el mundo como un juego y a la gente como jugadores. Stepehn Manning (1979) tiene un punto de vista similar.

10. La obra clásica sobre el intercambio de regalos sigue siendo la de Marcel Mausse (1923-4). Por un estudio más reciente y estimulante sobre la índole de las economías del regalo, véase el de Lewis Hyde (1979). El regalo último que podemos pasar a otro es, desde luego, la vida misma, a través de los hijos, así como nosotros "pasamos a mejor vida". Tal vez la expresión "pasar a..." haya indicado alguna vez este precioso regalo.

11. También se da el movimiento opuesto: "Es sorprendente la cantidad de episodios de los anales de la historia británica temprana que deben su preservación en la tradición popular al ingenio y la gracia de las palabras con las que fueron registrados" (Frank, 1972, pág. 207).

12. Macrobius define la *narratio fabulosa* como un conjunto de cuentos en los que "la verdad se expresa a través de recursos ficcionales" (véase Dronke, 1974). El término *fable* del inglés medio, derivado del latín *fabula*, se aplica a cualquier argumento inventado. Con referencia al tema del género medieval en general, véase Kahrl (1965) y Strohm (1971, 1980). Estos críticos se empeñan en analizar la "ficción" de Chaucer asignando cada cuento a un género específico, una estrategia que podría dar resultado en lo concerniente a la Alta Edad Media. Yo quiero mostrar *cómo* se esfuerza Chaucer por escapar de estas clasificaciones tradicionales.

13. Keith Thomas (1977) sostiene algo similar en su estimulante artículo sobre la risa.

Referencias bibliográficas

Adolf, H. (1947). On medieval laughter. *Speculum* 23(2):251-3.

Bauml, F. (1980). Varieties and consequences of medieval literacy and illiteracy. *Speculum* 55(2):237-65.

Bloch, H. (1983). *Genealogies: A literary anthropology of the French Middle Ages.* Chicago: University of Chicago Press.

Bloomfield, M. (1962). Piers Plowman *as a fourteenth-century apocalypse.* New Brunswick, N. J.: Rutgers University Press.

Bowen, B. C. (1986a). Renaissance collections *of facetiae,* 1344-1490: A new listing. *Renaissance Quarterly,* 1:1-15.

(1986b). Part two: 1499-1520. *Renaissance Quarterly,* 2:263-75.

Bundy, M. W. (1927). *The theory of the imagination in classical and medieval thought.* University of Illinois Studies in Language and Literature, Vol. 12. Urbana: University of Illinois.

Burlin, R. (1977). *Chaucerian fiction.* Princeton, N. J.: Princeton University Press.

Crosby, R. (1936). Oral delivery in the middle ages. *Speculum* 13(4):413-32. (1938). Chaucer and the custom of oral delivery. *Speculum* 13(4):413-32.

Douglas, M. (1975). *Implicit meanings: Essays in anthropology.* Londres: Routledge y Kegan Paul.

Dronke, P. (1974). *Fabula: Explorations into the uses of myth in medieval platonism.* Leiden: Brill.

Duncan, E. H. (1972). Short fiction in medieval English: A survey. *Studies in Short Fiction* 9:1-28.

Faral, E. (1964). *Les jongleurs en France au moyen âge,* 2ª ed. París: Champion.

Ferguson, M. (1975). Saint Augustine's region of unlikeness: The crossing of exile and language. *The Georgia Review,* 29(4):842-64.

Ferster, J. (1985). *Chaucer on interpretation.* Cambridge University Press.

Foley, J. M. (1980-81). Oral literature: Premises and problems. *Choice* 18:487-96.

Frank, R. (1972). Some uses of paranomasia in old English scriptural verse. *Speculum* 47:207-26.

Haidu, P. (1977). Repetition: Modern reflections on medieval aesthetics. *Modern Language Notes* 92:875-87.

Harris, M. B. (1986). Aspects of subordination in English and other languages. *Bulletin of the John Rylands University* (Library of Manchester), 69(1): 195-209

Howard, D. (1976). *The idea of the* Canterbury Tales. Berkeley y Los Angeles: University of California Press.

Hyde, L. (1979). *The gift: Imagination and the erotic life of property.* Nueva York: Random House.

Kahrl, S. (1965). Allegory in practice: A study of narrative styles in medieval exempla. *Modern Philology* 63: 105-10.

Lanham, R. (1976). *The motives of eloquence: Literary rhetoric in the Renaissance.* New Haven, Conn.: Yale University Press.

Manning, S. (1979). Rhetoric, game, morality, and Geoffrey Chaucer. *Studies in the Age of Chaucer* 1:105-18.

Mausse, M. (1923-4). Essai sur le don: Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. *L'Année Sociologique* 1:30-186.

Minnis, A. J. (1984). *Medieval theory of authorship: Scholastic literary attitudes in the later Middle Ages.* Londres: Scolar.

Nicoll, A. (1931). *Masks, mimes and miracles.* Nueva York: Harcourt, Brace & World.

Ogilvy, J. D. A. (1963). Mimi, scurrae, histriones: Entertainers of the early Middle Ages. *Speculum* 38(4):603-19

Olson, G. (1982). *Literature as recreation in the later Middle Ages.* Ithaca, N. Y.: Cornell University Press.

Ong, W. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word.* Londres: Methuen & Co.

Perry, B. E. (1967). *The ancient romances.* Berkeley y Los Angeles: University of California Press.

Reich, H. (1903). *Der mimus.* Berlín: Weidmann.

Ross, T. (1983). *Variorum The Miller's Tale.* Norman: University of Oklahoma Press.

Salemi, J. S. (trad.) (1983). Poggio's *Facetiae. Allegorica* 8:1,2.

San Agustín. (1984). *Selected writings.* Nueva York: Paulist Press.

Steiner, G. (1977). *After Babel: Aspects of language and translation.* Oxford University Press.

Stock, B. (1983). *The implications of literacy: Written language and models of interpretation in the eleventh and twelfth centuries.* Princeton, N. J.: Princeton University Press.

Strohm, P. (1971). Some generic distinctions in the *Canterbury Tales. Modern Philology* 68:321-8.

(1980). Middle English narrative genres. *Genre* 8:379-88.

Tatlock, J. S. P. (1946). Medieval laughter. *Speculum* 31:289-94.

Thomas, K. (1977, Jan. 21). The place of laughter in Tudor and Stuart England. *Times Literary Supplement*, pp. 77-81.

Thorndike, L. (1941). Invention of the mechanical clock about 1271 AD. *Speculum* 16(2):242-3.

Welsford, E. (1935). *The fool: His social and literary history.* Londres: Faber & Faber.

Wright, T. (1968). *Anglo-Saxon and Old English vocabularies.* 2ª ed. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgeselschaft.

8

La invención del yo: la autobiografía y sus formas

JEROME BRUNER y SUSAN WEISSER

Nada parecería ser más "natural" que hablar de uno mismo. Al fin y al cabo, todos lo hacemos, y al parecer lo hacemos sin mayor esfuerzo psíquico. Las excepciones a esta aparente facilidad sólo se dan cuando el informe personal o autoinforme invade un terreno tabú o cuando amenaza el pacto de mutua contención por el que el yo, el superyó y el ello se las arreglan para convivir en la misma morada. O, por lo menos, esto es lo que parecería ser.

Pero tras haber pasado varios años escuchando a personas de diferentes edades hablar de sí mismas y de sus vidas, quiero ahora proponer algunas tesis muy distintas. La primera, en su forma más simple, es ésta: casi desde la adquisición del lenguaje, el autoinforme está pautado por convenciones estilísticas y por reglas de género. Desde muy temprano en la vida (como veremos) hasta las largas extensiones de la autobiografía literaria, estamos ceñidos por fuertes convenciones respecto no sólo de *qué* decimos cuando hablamos de nosotros mismos, sino de *cómo* lo decimos, a quién, y demás. De hecho, las convenciones en cuanto a estilo y género son tan fuertes que prevalecen aun en actividades tan solitarias como los soliloquios nocturnos y la redacción de nuestro diario íntimo.

Mi segunda tesis es que la forma de una vida es tanto una función de las convenciones de género y estilo en las que se expresa como lo es, por así decirlo, de lo que "sucedió" en el curso de esa vida. Y los momentos cruciales en una vida no son

Este capítulo fue preparado en forma conjunta por los dos autores, pero se decidió que apareciera redactado en primera persona por el autor de mayor experiencia entre ambos.

provocados por hechos reales sino por las revisiones efectuadas en el relato que uno ha estado usando para contar sobre la vida y el yo, las más drásticas de las cuales son cambios de género impulsados desde adentro. Esto me lleva a proponer, entonces, que en algún sentido importante, las "vidas" son textos: textos que están sujetos a revisión, exégesis, interpretación y así sucesivamente. Es decir, las vidas *relatadas* son tomadas por quienes las relatan como textos que se prestan a distintas interpretaciones. Cuando las personas reinterpretan los relatos de sus vidas, no niegan el "texto" previo (definiré ese término en breve), sino que niegan la interpretación que antes le dieron. Y, como procuraré demostrar ahora, éste es un hábito de toda la vida.

¿Qué clase de "texto" es el informe de una vida? Como es evidente, cuando está escrito en forma de autobiografía literaria (cosa poco frecuente), parece no ofrecer ningún problema. Pero sería imprudente decir que *a menos* que lo ponga por escrito, uno no tiene ningún relato textual de su vida, así como sería imprudente decir que una autobiografía literaria es el único texto de una vida. En vez de ello, propongo que "texto", en este sentido, equivale a un informe narrativo conceptualmente formulado de lo que ha sido una vida. Que sea un informe guardado en la memoria, o que se lleva en la memoria de modo tal que puede generar versiones más breves o más largas de sí mismo, no lo excluye de la condición de ser un texto abierto a diferentes interpretaciones.

Pienso que el análisis de Hayden White (1981) de los relatos históricos puede resultarnos útil para aclarar este punto. White distingue, siguiendo a la escuela francesa, entre *annales*, *chroniques* e *histoires*. Los primeros comprenden una serie de acontecimientos seleccionados y aproximadamente fechados, como por ejemplo, en los *Annals of St. Gall*:

709. Invierno duro. Murió el duque Godofredo.
710. Año difícil, malas cosechas.
712. Inundaciones en todas partes.
714. Muere Pipino, mayordomo del palacio.
718. Carlos devastó a los sajones.
721. Thierry expulsó a los sarracenos de Aquitania.
725. Llegaron los sarracenos por primera vez.
731. Murió el Venerable Beda, el presbítero.
732. Carlos combatió a los sarracenos en Poitiers.

La lista está constituida por "sucesos" y las fechas en blanco son años en los que "nada" sucedió. Pero como observa White, sin duda debe haber algún impulso o criterio oculto que determina que la muerte de Pipino se incluya en la lista en lugar de, por ejemplo, la condena a algún campesino por haber robado. Los acontecimientos, de todos modos, no llegan a ser "narremas", es decir, elementos componentes de una forma superior de relato, si bien sugieren vagamente que el redactor de los anales en cuestión se especializaba en recoger problemas; pero esto no basta (como dice Hayden White) "para aplicarle un significado a los acontecimientos".

En cuanto a la *chronique*, su función es crear lo que podríamos denominar "conglomerados" de significado para una serie de acontecimientos: precisar *qué implicaban* todos esos problemas. Este podría no ser aún el "final del cuento", ni consolar en el sentido de Frank Kermode (1967), pero el hecho es que las crónicas sí tienen argumentos, aunque sean menores. Una crónica pondría en claro por qué era importante Pipino. Pero las crónicas, a su vez, sólo alcanzan todo su significado o interpretación cuando se integran en una *histoire* que, en su expresión más plena, incluye un informe sistemático del carácter moral del orden de cosas en el que se desarrollan las *chroniques*. No importa que la *histoire* de hoy sea la hipocresía de mañana.

Los autoinformes son así: un recuerdo sospechosamente motivado de acontecimientos al estilo del *annale* ("la severa maestra de tercer grado"), a los que se les da significado a través de *chroniques* ("mi batalla contra el autoritarismo en la escuela"), integrados en una *histoire* más o menos vaga ("mi constante búsqueda de autonomía en una cultura que exige el conformismo"). Más adelante, volveré a referirme a este proceso "hacedor de texto" de la memoria motivada, y espero que lo que he planteado hasta ahora les dé alguna idea del punto hacia el que me dirijo.

Debo hacer una aclaración sobre lo que quiero decir con la idea del género a la que hice alusión cuando comenté que los autoinformes se estructuran en un género. Como señaló Jonathan Culler (1986), y muchos otros antes que él, el género es un manera de caracterizar un texto en función de ciertas propiedades formales y de contenido, pero también es una manera de caracterizar cómo un lector u oyente *toma* un texto, cualesquie-

ra sean su contenido y sus características formales reales. El libro *Memories of a Catholic Girlhood*, de Mary McCarthy (1957), apareció primero en forma de relatos breves que más tarde fueron reunidos a modo de una "autobiografía" (con metacapítulos en bastardilla intercalados). Es perfectamente posible leer este libro autobiográfico, *no* como una autobiografía sino como una novela postmodernista, considerando a la narradora de la historia y la ensayista de los capítulos intercalados como una sutil novelista que simula una crisis epistémica. Es igualmente posible leer las historias y novelas de Mary McCarthy, que ella sostiene que *no* son autobiográficas, como una autobiografía. Lo que quiero mostrar, simplemente, es que los géneros existen no sólo como maneras de escribir o hablar sino como maneras de leer y escuchar. Podemos leer un texto cómico como una sátira o un comentario social, un cuento gótico como un informe psicoanalítico, y así sucesivamente. Yo tuve la ocasión, hace algunos años, de acompañar a unos pescadores nativos del Senegal en una travesía en *piragua*. Para entablar conversación, mientras navegábamos, señalé hacia el oeste y anuncié que allí estaba mi casa. Mis acompañantes parecieron desconcertados por un momento, y luego el jefe se echó a reír, al tiempo que asentía con la cabeza en un gesto burlón. Lo había tomado como una broma. Por el resto del día, hasta que finalmente volvimos con la piragua a la costa y nos despedimos, casi todo lo que dije fue tomado como algo gracioso. ¡Me había convertido en un éxito instantáneo como cómico... para los oyentes!

Un rasgo especialmente interesante de la autobiografía es que podemos contar o escribir nuestra propia biografía en una modalidad o género y más tarde leerla o recordarla en términos de otro u otros distintos. En efecto, es rara la vida en la que esto no suceda, como cuando recordamos un anterior "sinceramiento" nuestro como un acto no "realmente" verdadero sino como un intento de autocompadecernos, de sobredimensionarnos, o cualquier otra cosa. Paul John Eakin (1985), en su reciente y admirable libro titulado *Fictions in Autobiography: Studies in the Art of Self-Invention*, cita las palabras de William Maxwell (1980): "Al hablar del pasado, mentimos con cada respiro que damos" (pág. 27).

Pero no es mi intención reducir la autobiografía a la condición de un autoinforme tendencioso. En vez de ello, quiero plantear que constituye una forma de "estrategia retórica", y

quienquiera que haga un informe de sí mismo, en el medio que sea, sabe necesariamente que así es, de manera más o menos explícita. Es la *primera* experiencia que *casi todos* tenemos con la *crucial* distinción entre un texto y su interpretación. Es lo que lleva a un poeta perceptivo como Joseph Brodsky (1986), al comentar un autoinforme deliberadamente falso de su infancia, a la conclusión de que decir mentiras es el origen de la *conciencia*. Ahora bien, "decir mentiras" probablemente no sea el término adecuado, porque la conciencia que emerge cuando uno reconoce la diferencia entre lo que ha "sucedido", el modo en que uno lo ha informado y las otras maneras en que se podría haber interpretado, no implica *solamente* ser consciente de la "falsedad", sino más bien tomar conciencia de otras interpretaciones posibles. Y una vez que uno se compromete con una determinada "versión", el pasado *se convierte* en esa versión o tiende hacia ella.

Hay una singular circunstancia epistemológica y psicológica que torna inevitable esta clase de disyunción entre la primera persona y su informe sobre sí misma, una disyunción que virtualmente nos obliga a adoptar una estrategia *discursiva*; pues el acto de *informar* sobre uno mismo, como ha observado todo autobiógrafo reflexivo desde San Agustín en adelante, separa al yo que está *contando* del yo o "los yo" pasados acerca de quienes *se cuenta*. En los austeros términos de Emile Benveniste (1971), el "yo" que habla o escribe vive en la "instancia del discurso" en la que procura personificar a un yo creado a partir del recuerdo del pasado. El narrador y su objeto "comparten el mismo nombre, pero no el mismo tiempo y espacio" (Howarth, 1980). La tarea estratégica *en el acto* de relatar —ya sea que la historia se relate para consumo de otros o para uno mismo, y siempre se dan ambas cosas— es hacer creíble la narración. Y siempre que uno no está mintiendo deliberadamente o, como deben hacer los escritores de ficción, utilizando un fragmento del recuerdo para elaborarlo en un relato, procuramos una verosimilitud que nos satisfaga a nosotros y a nuestros oyentes. El objetivo último de toda narración es la verosimilitud. Pero *cómo* la logramos está también determinado por las reglas de los géneros de la autobiografía en función de los cuales obramos, y no está dado por algún mandamiento de atenerse a "nada más que los hechos". Un planteo de autotransparencia, por ejemplo, podría haberle conferido verosimilitud a un

autoinforme *antes*, pero no después, del advenimiento de Freud. Sabemos muy poco, además, acerca de las técnicas con las que hacemos que nuestros autoinformes nos resulten creíbles a nosotros mismos. Y ni siquiera un análisis del autoengaño tan excelente como el de Polonoff (1987) llega a captar del todo qué es lo que determina que, dados distintos autoinformes posibles, algunos resulten más verosímiles que otros.

Pero más allá de la verosimilitud, la estrategia discursiva del autoinforme debe satisfacer otras necesidades a efectos de cumplir con los requisitos del género, incluyendo algunas tan específicas como las de la sintaxis. El género impone ciertas elecciones cruciales: el tiempo verbal, la opción entre verbos de estado y de acción, el uso de prolepsis o analepsis. Más adelante veremos en qué medida estas decisiones pueden ser cruciales para darle forma a lo que consideramos que son nuestras "realidades". Según demostró brillantemente Jean Starobinski (1971) una generación atrás, en la autobiografía, el estilo "satisface las condiciones del género" y no es meramente un adorno ni la expresión de una clase social. Y como es evidente, la estrategia de discurso requiere una decisión global respecto del tema: ¿se organizará el autoinforme en torno al amor, el deber, la autoconfianza, la vergüenza, una búsqueda frustrada de la verdad moral o alguna otra cosa?

Género, estilo, tema, convención... es imposible embarcarse en un autoinforme *sin* tomar decisiones sobre ellos. No hay modo de que uno pueda, por así decirlo, caer en una forma "aborigen" no interpretativa de autoinforme. La autobiografía *hace forzosa* la interpretación. La interpretación requiere manejo. El modo en que se maneja es lo que forma la "mente" en la cultura, lo que determina que sea la mente "moderna" o la mente de un miembro de una *polis* de la Grecia clásica.

¿Pero qué es esta interpretación? *¿De qué* es una interpretación? Y *¿para qué* es? Permítanme considerar ante todo la tercera de estas preguntas. La función última de la autobiografía es la ubicación del yo, el resultado de un acto de navegación que fija posición en sentido virtual, más que real. A través de la autobiografía, nos ubicamos a nosotros mismos en el mundo simbólico de la cultura. Por su intermedio nos identificamos con una familia, una comunidad, e indirectamente con la cultura más amplia. Es el único medio que tenemos para relacionarnos con nuestros congéneres una vez que dejamos de ampararnos

tras los mecanismos infantiles que nos posibilita nuestra prolongada inmadurez humana (Bruner, 1972). Pero al mismo tiempo que nuestros actos autobiográficos nos ubican culturalmente, también sirven para individualizarnos, para definir lo que más adelante denominaré la *acción*. Si la complejidad "interna" de la autobiografía está dada por la disyunción entre el yo como narrador y el yo como sujeto, la complejidad "externa" está causada por este doble requisito de proclamar a la vez nuestra adhesión cultural y nuestra independencia en el acto de la autobiografía.

¿Y de qué es una representación la autobiografía? Es una representación de la memoria, se podrá decir (p. ej. Neisser, 1986; Rubin, 1986). ¿Pero qué es la "memoria" por la que están constituidas nuestras construcciones autobiográficas? La memoria, considerándola de la manera más abstracta posible, es uno de los tres modos en que se puede transmitir el pasado humano. Los otros dos modos son a través de los genes y las instrucciones que éstos transmiten, y a través de la cultura, con su cuerpo de conocimientos simbolizados y procedimientos al que tienen acceso las personas cuando dominan su sistema semiótico. No es preciso detenernos en la transmisión genética; ya sabemos lo suficiente como para poder elaborar y enviar mensajes arbitrarios sin saber del todo en qué consiste, precisamente, un mensaje natural. Con respecto a la "transmisión" cultural, la antropología finalmente se ha liberado del sopor del pasado y ha comenzado a considerar modelos de transmisión que son bastante más interesantes que los viejos mecanismos del "aprendizaje por imitación" (p. ej. Dollard, 1935; Whiting, 1941) y que los modelos, más extravagantes, derivados de la teoría psicoanalítica (p. ej. Kardiner, 1939). Hoy en día, el foco de interés está en los mecanismos de "moldeamiento de la mente" por los que la cultura se perpetúa a sí misma. Entre éstos se cuentan mecanismos de moldeamiento cognitivo tales como relatos y "héroes", y el modo en que éstos dan forma no sólo a nuestra concepción del mundo y de otras vidas posibles, sino también a concepciones del yo, según indica el informe de Michelle Rosaldo (1980) sobre los Ilongot (y muchos otros: Geertz, 1973; Renato Rosaldo, 1980; Shweder, 1990). Lo que ya sabemos es que uno de los principales medios de transmisión cultural es a través de sistemas esquemáticos que afectan y moldean la percepción, la memoria y el pensamiento individua-

les. Esto hace que la cuestión de la memoria humana cobre aun más importancia.

La memoria humana, en sí misma, parece servirse de tres sistemas distintos de transmisión. El primero, en términos generales, opera por medio de los mecanismos del hábito: a través de la adquisición de destrezas, la habituación, la discriminación, etcétera. Esto es lo que abarcaba, en su mayor parte, la "teoría del aprendizaje" de la generación pasada. Los llamados hábitos preservan las adaptaciones efectuadas en encuentros pasados con el mundo. El segundo sistema generalmente se denomina "memoria episódica": es el sistema a través del cual se adquieren, almacenan y recuperan determinados hechos, impresiones y demás, del pasado. Es muy inestable y selectivo, y está dictado por intereses y actitudes, sólo es moderadamente exacto, aun cuando consista en uno de esos vívidos recuerdos "fotográficos" (p. ej. Neisser, 1982), y es enormemente útil para lidiar con los pormenores de la vida, como los de reconocer a amigos y parientes, recordar números telefónicos, tener imágenes vívidas del rostro de nuestro guía en el campamento, y así sucesivamente. Este sistema nos permite tener acceso, aunque sea distorsionado, a los hechos que conforman los *annales* de nuestras autobiografías.

El tercero de los sistemas de la memoria humana, generalmente denominado "memoria semántica" (p. ej. Tulving, 1972), es el más interesante en el contexto que nos ocupa. Dicho crudamente, este sistema trafica en la memoria por significado y generalidad y, como cabe imaginar, su esfera está en la línea fronteriza entre lo que en el sentido común se denomina "pensamiento" y lo que normalmente se llama memoria. En la memoria semántica, por ejemplo, recordamos los resultados de la actividad de categorizar y hacer inferencias, más que los hechos concretos (p. ej. Bruner, Goodnow y Austin, 1956). Recordamos, por ejemplo, que había "una cantidad de gente que ayudaba", pero no nos acordamos de quiénes eran ni qué estaban haciendo exactamente, aunque a veces podemos recordarlo si se nos apremia. Un brillante alumno de la Universidad de Oxford, al responder en un examen final a una pregunta bastante pesada sobre la diferencia entre la memoria episódica y la semántica, observó que la memoria semántica servía para que la cultura pudiera apoderarse de la mente. El resto de su respuesta fue regular, pero igualmente le otorgué la mejor

calificación: lo que hemos aprendido acerca de la memoria desde que Sir Frederic Bartlett escribió su obra clásica, *Remembering*, en 1932, es que contiene una función esquematizadora de enorme poder, capaz no sólo de seleccionar grandes cantidades de material almacenado y organizarlo en patrones significativos sino también de volver sobre el término de Sir Frederic, de "dar vuelta" esquemas ya formados y reorganizarlos según intenciones y "actitudes" que están actualmente en juego. Nuestro sistema de memoria, por lo tanto, suministra *annales*, pero tiene un sistema incorporado para convertirlos en *chroniques* y en *histoires*, y hay suficiente flexibilidad en el sistema como para alterar los *annales* de modo que se encuadren en las *chroniques*.

Sobre la base de este esquema, escandalosamente breve, de la memoria, quiero plantear que el proceso de "hacer una autobiografía" es el acto sutil de poner una muestra de recuerdos episódicos en una densa matriz de recuerdos semánticos organizados y culturalmente esquematizados. La mezcla evoca no sólo la descripción de la historia de Hayden White, sino también la famosa agudeza de W. V. Quine (1978) respecto de la física: uno por ciento de observación y noventa y nueve por ciento de especulación.

Debo hacer ahora un comentario al margen, para evitar malentendidos más adelante. No es mi propósito sostener que, en vista de lo que he dicho, todo lo que hay en la vida es la autobiografía que uno hace de ella. Por empezar, cualquiera puede referir múltiples autobiografías de su propia vida, es decir, puede incluir distintos materiales, organizarlos en torno a diferentes temas (dentro de ciertos límites), ajustarlos a diversos estados de ánimos, adaptarlos a diferentes auditorios, y así sucesivamente. Y, en efecto, la autobiografía que uno relata (o que "sostiene" implícitamente) puede omitir cuestiones cruciales que tal vez hayan tenido un fuerte efecto en la conducta actual de uno: omitirlas voluntariamente o porque se han vuelto inaccesibles debido a una represión o algún otro mecanismo semejante. Otra posibilidad es que la organización misma del autoinforme "represente falsamente" ciertas fuentes poderosas de motivación que lo impulsan a uno a actuar de determinadas maneras que le parecen inexplicables. Es decir, la interpretación inherente a toda autobiografía puede ser más o menos "correcta" en lo que respecta a dar cuenta de la propia

conducta, pasada, presente o futura. Esa "corrección", desde luego, podría calcularse a partir de diversos criterios: verdad o exactitud, predecibilidad, coincidencia con el relato de otros observadores externos, el grado en que el relato le brinda a quien lo hace bienestar, verosimilitud narrativa y demás. Las curas a través del habla, como el psicoanálisis, están destinadas a ayudar a las personas a lograr un mejor ajuste entre lo que piensan y dicen de sí mismas y la forma en que se sienten o actúan. Pero cabe notar que incluso entre los psicoanalistas contemporáneos, se está dando una encarnizada batalla en torno a si ese "ajuste" entre el autoinforme, por un lado, y la forma de sentir y actuar, por el otro, depende de "poner en orden los datos" (una arqueología nemotécnica, por así llamarla) o de relatar una narración satisfactoria y útil para efectuar predicciones (véase Spence, 1982, 1987). Estoy haciendo este planteo no porque sea profundo —pues es poco más que sabiduría popular—, sino para dejar en claro el carácter típicamente interpretativo que tiene el autoinforme. En efecto, éste es el momento apropiado para anunciar que, durante el resto del presente capítulo, dejaré totalmente de lado la expresión "autoinforme" y utilizaré en cambio otra más precisa: "autorrelato".

Lo que esto significa, por consiguiente, es que muchas cosas, además de la autobiografía "implícitamente sostenida" o abiertamente relatada, pueden afectar la forma en que uno se siente o se comporta. El hecho es que el autorrelato es una de las poderosas fuerzas que orquestan y dan dirección y estilo a los innumerables factores que pueden influir en la conducta humana. Uno de los principales modos en que ejerce este efecto es a través de la reconstrucción del recuerdo. Una vez que el recuerdo ha sido reconstruido (o reinterpretado), es posible hacer inferencias, efectuar predicciones, correr riesgos, etcétera, de una manera que en general no sería posible bajo las condiciones anteriores. El autorrelato, por consiguiente, es una forma importante no sólo de tomar en cuenta (selectivamente) el pasado, sino también de desprenderse de los modos de responder previamente establecidos y de reorganizar las respuestas frente al futuro.

Permítanme resumir brevemente lo anterior antes de seguir adelante. El acto de la autobiografía, antes que la "vida" según se almacena en lo recóndito de la memoria, es lo que construye el informe de una vida. La autobiografía, en una

palabra, convierte la vida en texto, ya sea implícito o explícito. Sólo a través de la textualización puede uno "conocer" su vida. El proceso de textualización de la vida es complejo; es una interminable interpretación y reinterpretación. Su condición textual, en sentido estricto, no está determinada exclusivamente por actos consistentes en hablar y *escribir*, sino que depende de actos de conceptualización: de crear esquemas de interpretación a través de los cuales la memoria semántica otorga coherencia a los elementos de la memoria episódica. La esquematización está guiada por reglas de género y de convención cultural, las que a su vez imponen reglas de uso lingüístico y de construcción narrativa. Por último, en virtud de su función de "dispositivo de ubicación", la autobiografía crea la necesidad de identificación e individualización y, al mismo tiempo, satisface esas necesidades si puede lograr una "correcta" representación.

Quiero ahora examinar la actividad interpretativa y la creación de género contenidas en las narraciones espontáneas y no escritas acerca del yo. Creo que podré demostrar que esa actividad interpretativa es de un orden muy elevado, incluso en la forma no escrita. Me habría gustado abordar ahora el tema de la autobiografía y sus géneros *literarios*, para mostrar los tipos de especialización impuestos por la "publicación". Esa historia, a mi entender, es más sociológica que psicológica. Pero por limitaciones de espacio no me es posible hacerlo. Como pueden suponer, pienso que en el autorrelato, la "textualización" es un proceso primario. O, anticipándome un poco a lo que me propongo plantear, lo que *cuenta* es la forma o género del acto reflexivo implicado en la autoconciencia, y no la índole del registro impreso que de allí surge. A efectos de que la autoconciencia se exprese, debe ser formulada interpretativamente y subordinada a las exigencias genéricas, estilísticas y culturales de la interpretación. La autoconciencia, según sostendré por último, es posiblemente la forma más primitiva de interpretación y podría ser un componente de todas las demás formas de interpretación. Es decir que, en la medida en que *toda* interpretación implica una introversión reflexiva hacia los propios pensamientos, cabe suponer que esa reflexión conlleva necesariamente un elemento de autoconciencia.

El primer caso que voy a analizar puede parecer un poco

fuera de lugar en un libro que tiene a la "cultura escrita" como uno de los términos de su título, dado que se refiere a los autorrelatos de una niñita de entre dos y tres años de edad, llamada Emmy. Tuvimos suerte en esa ocasión. Los padres de Emmy le informaron a una colega nuestra, cuando la niña tenía dos años y medio, que su hijita mantenía prolongados soliloquios a la hora de dormir, después de haberse apagado las luces. Nuestra colega, la profesora Katherine Nelson, para fortuna de la posteridad, de inmediato les suministró a los padres una grabadora de primera calidad y (según resultó) una considerable provisión de casetes, pues Emmy, en efecto, era una infatigable monologuista nocturna. Las grabaciones fueron laboriosamente transciptas y constituyen uno de los más fascinantes cuerpos de discurso imaginables, ya sea que uno los aborde como psicólogo, psicoanalista o lingüista; de hecho, expertos en las tres disciplinas han trabajado juntos en su interpretación (Nelson, 1989).

En el análisis que quiero describir, la doctora Joan Lucariello y yo (Bruner y Lucariello, 1989) seleccionamos, de todas las emisiones de Emmy, únicamente las que consistían en relatos de actividades en los que ella había participado o se proponía participar. Todos estos eran comentarios autobiográficos. Conformaban aproximadamente la cuarta parte de sus soliloquios, ya que la niña también hablaba de diversas cuestiones que había visto, relataba cuentos a sus animales de trapo o a sí misma, cantaba canciones y hasta manifestaba *l'esprit d'escalier* con respecto a lo que había dicho o podría haberles dicho a sus padres y amigos. La irrefrenable Emmy, se podría decir, era una autobiógrafa nata.

Y tenía mucho de qué hablar en sus soliloquios, porque a principios de su tercer año de vida, había nacido su hermano Stephen, quien la desplazó de su habitación, de su cama y de la exclusiva atención de los padres de que había gozado antes del arribo, cuidadosamente anunciado, del hermano. Y muy poco después de esto, la enviaron a la escuela maternal, donde tuvo que vérselas con niñitos agresivos, complicados traslados de los padres, relaciones desconcertantes y todo lo demás. Si bien, como dice la frase de Sidney Hook (1943), la suya no era una vida que creara sucesos, ciertamente estaba repleta de sucesos.

La tarea de Emmy, como la de todo niño, era ubicarse a sí misma en el fluir de los acontecimientos. Pero para hacerlo,

también necesitaba (como veremos) tener alguna sensación de ajuste entre lo que le estaba sucediendo y lo que ella hacía, cómo se sentía y qué pensaba. Esta es una formidable tarea interpretativa y, a mi juicio, no se puede realizar sin la ayuda del lenguaje. Pero aquí está el punto crucial: no se trata sólo de lenguaje per se. *Es un género especializado el que se requiere* y el que Emmy parece haber buscado.

Es un género especializado pleno de rasgos estilísticos, que Emmy comienza a dominar en el transcurso de su tercer año de vida. Esta adquisición es el tema que nos ocupa. Permítanme caracterizarla primero de un modo bastante abstracto, en función de ciertos rasgos estilísticos claves contenidos en su soliloquio, que van experimentando un sistemático cambio genérico. El primero de estos rasgos es una forma de SECUENCIA, y es crucial. En un comienzo, la creación de secuencias es similar a la del *annale* que antes mencioné. Al principio, las sucesiones de Emmy son lineales y están marcadas predominantemente por el uso de conjunciones de ordenamiento temporal: sucedió A y sucedió B y luego sucedió C, etcétera. *Y* e *y luego* son sus términos. En un nivel más evolucionado, aparecen términos de mayor precisión temporal: *antes, después, ayer, muy pronto*. A éstos se agregan, por último, términos causales que van más allá del mero ordenamiento temporal: *porque* y *por eso*.

Un segundo rasgo es la CANONICIDAD: la estabilidad, predecibilidad o adecuación de una secuencia de hechos que ha sido referida. El término más primitivo de la canonicidad es un marcador de frecuencia-recurrencia como *una vez, a veces, otra vez*. En el siguiente nivel están los marcadores de variabilidad: disyunciones como *o* y *pero*. Luego vienen los marcadores de necesidad: *tener que, hay que*, y demás. Y por último están los marcadores de obligación moral: *deber* y otros semejantes. Estos son los medios con que Emmy lidia no sólo con el ordenamiento temporal y causal, sino con la estabilidad y la adecuación de los acontecimientos con que se enfrenta.

El último rasgo es el PERSPECTIVISMO: la posición afectiva y epistémica de uno mismo con respecto a las cuestiones comentadas. Aquí se incluyen términos que indican duda y certeza, preferencia, énfasis, perspectiva temporal y demás: *quizá, no sé, gusta, por un ratito, todo el día*, como también acentos enfáticos y repeticiones marcadoras de énfasis. A tra-

vés de la perspectiva, Emmy se pone a sí misma en el mundo de los acontecimientos, o se limita a adoptar posiciones.

Hicimos una comparación entre los autorrelatos correspondientes a la primera y a la segunda mitad del tercer año de vida de Emmy. Los resultados aparecen en el cuadro 8.1. Es evidente que en la segunda mitad del año, los autorrelatos de Emmy tienen secuencias más rigurosas, más marcas de canonicidad y mucha mayor perspectiva. Una primera respuesta a esta comprobación sería plantear que sólo refleja el mayor dominio del lenguaje de parte de la niña, y esto es incuestionablemente cierto. Pero no es *toda la* verdad, pues existe otro rasgo estilístico que acompaña a este autorrelato genérico.

Cuadro 8.1. Porcentaje de soliloquios narrativos de Emmy que contienen uno o más marcadores de elaboración narrativa

	22-23 meses	28-33 meses
Marcadores de causalidad	6	35
Marcadores canónicos	33	52
Marcadores de perspectiva	33	71
Cantidad de episodios de narrativa	(18)	(17)

En cierto sentido, ese rasgo es un derivado de lo que hemos llamado canonicidad y consiste en referir un acontecimiento, no en pasado ni en futuro (cuando sucedió), sino en un presente intemporal. La intemporalidad es una marca de universalidad. Nos interesó observar, en primer término, que los asuntos de la rutina cotidiana generalmente estaban marcados en el tiempo verbal, mientras que los de cierta intensidad emocional tendían a ser intemporales. Compárese

> Papá hizo pan de maíz para Emmy

con la siguiente referencia, intensamente cargada, acerca de sus prerrogativas respecto del cambio de pañales tras el nacimiento de su hermanito, Stephen:

> A veces mamá, papá se ocupa de Emmy en casa. A veces mamá, a veces tía se ocupan de Emmy en la casa. A veces Jeannie y Annie y tía y Emmy y Mormor y mi papá y Carl, *papá y* Carl. Mamá. Luego

viene tía y Jeannie viene. Y a veces Jeannie saca mi viejo cambiador en casa y toma el pañal y lo pone... A veces Jeannie me cambia el pañal.

Si comparamos ahora los autorrelatos con *tiempo* verbal marcado de Emmy en la primera y la segunda mitad del año (cuadro 8.2), no vemos ninguna diferencia en los tres rasgos de género narrativo antes mencionados (SECUENCIA, CANONICIDAD, PERSPECTIVISMO). Si, en cambio, comparamos los autorrelatos expresados en la *modalidad* intemporal (cuadro 8.2), advertimos un notorio aumento de marcadores narrativos en la segunda mitad del año. Es decir, las emisiones con tiempo verbal marcado muestran poco cambio en cuanto a la marcación narrativa; las emisiones intemporales muestran un gran cambio.

Cuadro 8.2. Fuerte marcación narrativa en soliloquios "intemporales" y con tiempo verbal marcado (expresada en porcentaje de episodios que contienen marcadores)

	Intemporales		Con tiempo verbal marcado	
	22-23 mes.	28-33 mes.	22-23 mes.	28-33 mes.
Secuencia causal	—	76	17	29
Perspectiva afectiva	—	47	—	29
Perspectiva epistémica	—	56	17	29
Perspectiva enfática	17	67	8	14
Cantidad de episodios	(6)	(9)	(12)	(7)

A mi entender, esto significa que Emmy ha comenzado, efectivamente, a volcarse hacia un estilo genérico autobiográfico de intemporalidad, causalidad, canonicidad y perspectiva. Ha empezado a dominar, por así decirlo, el estilo interpretativo, y en el proceso parece haberse ubicado *ella* misma y haber ubicado sus sentimientos y sus actos, en el fluir de los acontecimientos en medio de los que se mueve. Se ha ubicado a sí misma con más firmeza al asignar causalidad, ha ubicado los acontecimientos en función de su recurrencia y *legitimidad* y ha tomado una *posición* con respecto a ellos. Y una vez que Emmy elabora un tema de su soliloquio hasta darle la forma genérica

apropiada, lo más probable es que ese tema sea dejado de lado y no vuelva a aparecer. Me aventuraría a afirmar que ahora el tema está en una forma que puede constituír una representación conceptual internalizable de ella misma en su mundo. O bien, evocando un planteo de Vygotsky, podemos decir que referir acontecimientos de la vida de uno en una forma genérica apropiada es un requisito para hacer que esas representaciones de los acontecimientos se presten plenamente al pensamiento. Pero ésta es una cuestión que no nos atañe en este momento.

Pasaré ahora a la autobiografía adulta. Antes comenté que la autobiografía es una actividad de ubicación, casi de navegación. Aun reconociendo el riesgo a que me expongo, quiero adentrarme un poco más en esa metáfora. La navegación habitualmente no se realiza sólo para beneficio propio, aunque al igual que todas las formas de actividad mental, puede convertirse en un entretenimiento solitario. Pero en general, uno ubica el propio curso o posición a efectos de llevar un cargamento a algún lugar concreto. O se ubica a sí mismo para poder indicarles su posición a quienes deban rescatarlo en caso de que se rompa el mástil, se agote el combustible o se caiga una vela. Además, supongo que es reconfortante para uno, en tanto miembro de la especie humana, saber dónde está en relación con sus congéneres, por más placentero que pueda resultar estar solo.

Para ubicarse teniendo en mente todos estos requisitos náuticos, hay que convertirse en miembro de un consenso: ser parte, por ejemplo, de un acuerdo sobre la proyección de un mapa, saber qué hora es en Greenwich, tener información sobre el Canal 16 o los 2182 kilohercios, saber cómo tomar un punto de posición e interpretarlo en el almanaque de fenómenos efímeros celestes y demás. Por lo general se necesita un asesor, además de libros, que lo conduzca a uno del árido mundo de los preceptos al fértil mundo de la práctica. Lo más importante no es que todo lo que uno sabe sea absolutamente correcto, sino que sea resultado de un acuerdo, tal como se acuerda si los automóviles se conducirán por la vía de la derecha o de la izquierda.

Desde temprano en la vida, como hemos visto, aprendemos cómo hablar de nuestra vida. Es un ejercicio eminentemente consensual. Aprendemos en el círculo de la familia, que en definitiva es el primero en el que debemos ubicarnos. Aprende-

mos el género de la familia: las temáticas, los requisitos estilísticos, el léxico, los procedimientos austinianos de ofrecer justificaciones y pedir disculpas y todo lo demás... y lo aprendemos sorprendentemente temprano (Dunn, 1988). El modo discursivo del autorrelato propio de la familia suministra no sólo un modelo sino también una serie de constricciones. Una gran parte del discurso de la familia está destinada, no tanto a brindar relatos completos de la vida, sino a relatar al nivel de los *annales* (con criterios implícitos respecto de cómo hacer más comprensibles los acontecimientos, de ser necesario, en términos de crónicas más extensas). Desde temprano aprendemos cómo inventar nuestras vidas por la pura necesidad de convivir en familia.

Con estos temas en mente, hemos estado recogiendo autobiografías, no escritas sino verbales (Bruner y Weisser, en prensa). Tan sólo pedimos a nuestros entrevistados que nos cuenten la historia de su vida en una hora, y cuando terminan, la doctora Weisser (pues ella realiza las entrevistas) les hace algunas preguntas informalmente expresadas, pero formuladas con todo cuidado. Las personas no tienen ninguna objeción en efectuar la tarea, y de hecho hasta la disfrutan. Nadie se ha asombrado por el pedido, lo que si se piensa un poco, es una comprobación reveladora, para empezar. A muchas personas les resulta difícil, o eso dicen, e incluso los niños parecen tener cierta conciencia de las múltiples rutas que se pueden recorrer al llevar a cabo la tarea. En los últimos tiempos, la doctora Weisser y yo hemos empezado a entrevistar en forma independiente a los miembros de las mismas familias, a padres e hijos por igual. Voy a referirme ahora una de esas familias, integrada por seis miembros: el padre, la madre, sus dos hijas mujeres y sus dos hijos varones, de entre veinticuatro y cuarenta y dos años. No me será posible hacerles justicia a estos seis complicados individuos ni a la cultura familiar en la que operan. Pero puedo al menos ilustrar algunos puntos.

El padre, sesentón, es contratista de sistemas de calefacción y cuenta con medios modestamente holgados. Es un hombre reflexivo, muy trabajador y dedicado a ayudar a los demás. La madre, pocos años menor, volvió a trabajar hace cuatro años (tras una vida como ama de casa y madre). Trabaja en la oficina del marido, pero cobrando sueldo. La familia ha vivido durante treinta años en la misma sección de Brooklyn, en la que la

señora Goodhertz (le daremos este apellido a la familia) es miembro activo de las organizaciones locales de la Iglesia Católica y del Partido Demócrata. La hija mayor, Nonny, se casó muy joven con un hombre que se volvió alcohólico y del que se divorció a los ocho años de matrimonio. Tiene una hija de diez años, se ha vuelto a casar, se ha recobrado y ahora se dedica a vender espacios publicitarios para una revista de comercio. El hijo siguiente, Rod, pocos años menor que Nonny, también se casó siendo joven y, tras un breve y desastroso matrimonio, su esposa se divorció de él y se llevó con ella a su hijito. Poco después, Rod perdió su empleo en la municipalidad a causa de sus frecuentes arrebatos de mal genio. Ahora está trabajando en un depósito de productos importados, le ha iniciado juicio a la municipalidad para recuperar su puesto anterior y también le entabló demanda a su ex esposa por la custodia parcial de su hijo. Se describe a sí mismo como un hombre colérico e infeliz, y da la impresión de estar un poco en el limbo. El hijo que le sigue, Carl, un par de años menor que Rod, estudió en una escuela y una universidad católicas, se hizo miembro del movimiento de paz católico y luego asistió a un colegio de graduados en las afueras de Nueva York, donde hace poco obtuvo su doctorado en neurofisiología. Ahora tiene un empleo en el laboratorio de una universidad de la ciudad, donde suele pelearse con el jefe acerca de a quién le corresponden los méritos, pero es eficaz en su trabajo. Donna, de veinticuatro años, es la menor de los hijos por una diferencia de seis años, y todos coinciden en que es "la nena de la familia". Hay una tendencia a la gordura en la familia, siendo Nonny y Rod casi obesos, con excepción de Donna, que es delgada, bonita y vivaz. Tras una experiencia anodina y un poco desdichada en la universidad, Donna ha estado estudiando para ser actriz, ha tenido algunos papeles secundarios y ahora se inscribió en una escuela de teatro de primera línea.

La señora Goodhertz es ítalo-americana de segunda generación, hija de un hombre al que ella describe como de la vieja escuela: poco empeñoso, bebedor y mujeriego. El padre del señor Goodhertz tampoco mantenía apropiadamente a la familia y terminó por abandonar a su esposa, de modo que el hijo debió pasar parte del tiempo bajo el cuidado de unas monjas y luego ponerse a trabajar y dejar los estudios siendo muy joven. Ambos padres, en todo sentido, habían tenido una infancia muy

dura, y estaban decididos a evitar que sus hijos pasaran por lo mismo. La familia es muy unida. Donna sigue viviendo con sus padres, en la misma casa en que nació. También Rod está viviendo allí.

Nonny vivió a veces en la casa y ahora reside en las cercanías, y Carl va frecuentemente de visita y todos los domingos cena con la familia.

A todos les gusta sentarse alrededor de la mesa de la cocina o del comedor, donde, según nos dice cada uno de ellos por separado, se puede hablar de cualquier problema que uno tenga "sin exceptuar ningún tópico".

Quiero tratar dos temas principales del autorrelato de la cultura familiar, muy brevemente, y como disculpa por esta brevedad los remito a un artículo reciente sobre algunos de los miembros de la familia Goodhertz (Bruner, 1987). Permítanme explicar primero qué quiero decir cuando hablo de un tema. El tema está compuesto por una yuxtaposición de mundos posibles, idealizados pero contrastantes, en función de los cuales uno puede orientar un relato sobre sí mismo. A efectos de lograr ese contraste, se emplean no sólo fuentes temáticas sino también medios lingüísticos para destacar el contraste y la analogía: tropos, léxico y recursos sintácticos. El primer tema, por ejemplo, está construido en torno a la distinción entre el "mundo real" y el "hogar": cuándo, cómo y por qué hay que estar en uno o en el otro. La realización léxico-sintáctica de este tema se basa en el uso de locativos, nombres de lugar y verbos de movimiento. El segundo tema se relaciona con el contraste entre el acatamiento y la autonomía, entre la lealtad y la independencia. Su objeto principal es la índole, la consecución y el empleo de los dos elementos contrastantes: la independencia hasta el límite de la impulsividad "descontrolada", por un lado, y la responsabilidad firme y voluntariamente aceptada, por el otro. ¿Cómo pueden equilibrarse estos dos elementos en el relato que uno hace de su vida? La expresión lingüística de este tema se advierte en la antifonía entre los modos optativo y obligatorio: *quiero, deseo, simplemente lo hice*, en contraste con *tuve que, debo, debería*. No sólo incluye determinados verbos modales sino también determinados adverbios que tienen casi la misma fuerza que las disyunciones adverbiales que "expresan una evaluación de lo que se está diciendo" (Quirk y Greenbaum, 1973). El mejor ejemplo es el adverbio *simplemen-*

te utilizado para indicar la inevitabilidad de un impulso, como cuando se dice: "simplemente quise decirle lo que pensaba de él de una buena vez". Nunca se usa en el modo obligativo.

Consideremos primero el "hogar" y el "mundo real". Sin duda es un tema muy antiguo, un contraste cuyo significado cambia junto con las circunstancias históricas (véase Rybczynski, 1986). Tan sólo imaginen cómo cambió de significado al pasar del ámbito de la aldea rural europea de fines del siglo XVIII al ambiente urbano de la Revolución Industrial. Pero cualquiera sea su significado abstracto como contraste cultural, la distinción no ejerce su efecto sobre la mente de las personas a través de su significado abstracto, sino a través de alguna versión idiosincrásica de éste que surge a partir de la "vida local" de uno. La distinción cultural abstracta está "contenida" en la concreción local. Así, mientras que el hogar y el mundo real tienen una representación abstracta en nuestra concepción de la cultura en general, la representación que hay en la mente de quienes están bajo su dominio es de un orden mucho más personal (psicológico, de hecho).

Lo que sorprende de una distinción de este tipo es que quienes la emplean o tropiezan con ella, aun en sus formas idiosincrásicas y locales, se reconocen unos a otros como individuos que comparten un dilema o dificultad similar. Lo que une a la gente en una comunidad es este reconocimiento compartido, esta sensación de que "yo sé que tú sabes que yo sé lo que quieres decir". Cuanto más unida es la comunidad y más presuposiciones se comparten en ella, tanto más pequeña tiende a ser, y tanto más fuertes serán sus efectos sobre quienes estén dentro de su círculo. La familia, por supuesto, es el ejemplo paradigmático, virtualmente el caso límite.

Considérese ahora la geografía psíquica de nuestra familia Goodhertz. Para sus miembros, el hogar es interior, privado, indulgente, íntimo y seguro. El mundo real es anónimo, hipócrita, impredecible y riesgoso. Pero, explícitamente para los hijos e implícitamente para los padres, el hogar también tiende a ser "aprisionante" y aburrido, limitado por deberes y obligaciones; el mundo real implica estímulos, oportunidades y desafíos. Desde el principio de su relato autobiográfico, la madre dice de los hijos: "los malcriamos para el mundo real", y el padre habla de "prepararlos para el mundo real".

No sólo en el tema sino también en el lenguaje de los

miembros de la familia, se pone de manifiesto la distinción. Sus relatos autobiográficos están cargados de metáforas de espacio y locación, con locativos y deícticos espaciales. El relato de Carl, por ejemplo, está lleno de "adentro-afuera", "aquí-allí", "viniendo de-yendo a". Su *Bildungsroman* está estructurado casi como un relato de "viaje" en la gran tradición de Doughty y Freya Stark (aunque entremezclado con Lucky Jim): habla de moverse hacia afuera concéntricamente para encontrar el "lugar apropiado para crecer", de "sentirse fuera de lugar", de "conseguir un lugar especial en el Departamento" hasta encontrar un "lugar privilegiado" que "brinde oportunidades". Para Carl, los "lugares especiales" son enclaves semejantes al hogar en el mundo real, pero aun así son inseguros, al estilo de Icaro: "Yo soy sólo un muchacho de Brooklyn que no debería estar donde está. Se me dieron muchísimas oportunidades favorables, aunque no sé por qué. No sé cómo llegué adonde estoy, ni si podré quedarme." Cada uno de los miembros de la familia, a su manera, hace oír el mismo tema espacial: en el caso de Donna, treinta y siete de sus primeras cien oraciones contienen metáforas espaciales o locativos, cuando describe cómo ha estado "yendo a la ciudad sola desde que tenía catorce años", y para Nonny, "ir para arriba" es la metáfora esencial de su escape de un marido alcohólico y su acceso a una nueva vida llena de proyectos, que hasta incluye la actividad de vender "espacio" como forma de seguir en esa dirección. Rod se describe a sí mismo diciendo que está "atrapado, como un animal en una jaula": ha perdido el control de su movimiento.

La "aguda línea divisoria" que marca el tema del viaje de esta familia tiene raíces psicológicas profundas e idiosincrásicas: el hogar es lo que los padres construyeron como un parachoque contra el bien guardado secreto de sus propias infancias castigadas; el mundo real se compone de esos secretos acallados y, por así decirlo, de los engañosos halagos de la vida en la ciudad. Pero además de su carácter idiosincrásico, la distinción "se ajusta" a un "hecho" cultural, a un hecho que sigue manteniendo unido a un vecindario en la jungla de Brooklyn, con la misma firmeza con que asegura la adhesión de la familia Goodhertz a una modalidad discursiva que le brinda a cada miembro la forma de expresar su parte en un tema. No importa adónde lleguen al abordar el contraste; lo que importa es que lo

aborden, que se justifiquen en función de ese contraste, y demás. Lo importante no es que lleguen a un acuerdo, sino que tengan un enfoque en común.

En lo que respecta a la antifonía entre autonomía y lealtad, quiero hacer sólo un breve comentario. Seguramente no existe ninguna sociedad cuyos procedimientos de socialización sean lo bastante poderosos como para suprimir por completo el conflicto entre el deber social y el impulso personal. Cuando los antropólogos experimentados reflexionan sobre los "pueblos" fuera de las austeras páginas de sus monografías, terminan por repetir el mismo estribillo. Adaptarse y al mismo tiempo mantenerse libre es, en todas partes, el dilema. ¿Existe alguna sociedad tan cerrada y circunscrita que no deje ninguna opción abierta, ningún mundo posible como alternativa, ninguna manera de eludir la responsabilidad y el ritual?

También en este caso, el modo en que se exprese el dilema, aun en una sociedad simple, será idiosincrásico y focal, pero igualmente reconocible como un problema cultural general, como una campana que tañe para todos los que le presten oído. Así, el señor Goodhertz reflexiona que aunque se ha dedicado a ayudar a los demás, tanto dentro como fuera de su familia, a veces se pregunta si no habrá perdido algo de intimidad en la vida. Y su esposa, casi a los sesenta años, vuelve a trabajar en forma remunerada para reclamar el derecho a hacer lo que quiere. Rod maldice el oscuro pozo al que siente que fue arrojado por causa de las responsabilidades con las que no cumplió (¿o acaso cumplió?). Carl quiere obtener el cargo de titular de cátedra algún día, pero para ello su jefe debe reconocer y valorar su "condición especial". También cuenta cómo abandonó a una hermosa rubia californiana con la que vivió un verano: saltó una mañana de su cama y se tomó un avión que lo trajo de regreso al este, renunciando a "la vida indolente" para poder combinar el placer y el deber de un modo más equitativo. Nonny, cuando se le pregunta qué espera de la vida, responde: "más", pero no aclara si se trata de más autoexpresión o más remuneración y reconocimiento. Donna constantemente "quiere": papeles para representar, "no quedarme encerrada con cuatro hijos dentro de cuatro paredes", experimentar el mundo, decirle a la gente lo que ella piensa cuando le da la gana, etcétera. Y mientras los Goodhertz se reúnen en torno a esa mesa de la cocina o del comedor, cada uno de ellos estructura su autorrelato de una manera y con un léxico que ha aprendido que los demás com-

prenderán, incluso al punto de coincidir en que Donna todavía no ha probado lo que es estar autónomamente fuera del nido. Y en el proceso, cada uno de ellos entra en un género comunal de autobiografía, aunque todos afirman que su comunicación es "totalmente libre", "sin exclusión de ningún tópico". Pero uno tiene la impresión de que los tópicos están dados, y es principalmente acerca de estos tópicos que pueden sentirse libres.

Permítanme volver a plantear mi tesis principal y luego proponer algunas conclusiones tentativas. La mente es formada en gran medida por el acto de inventar el yo, pues en los prolongados y repetitivos actos de autoinvención, definimos el mundo, el alcance de nuestra acción con respecto a él y la índole de la epistemología que gobierna el modo en que el yo debe conocer el mundo y, por cierto, conocerse a sí mismo reflexivamente. La autoinvención, por su propia naturaleza, crea disyunciones entre un yo que relata en el instante del discurso y los yo esquematizados en la memoria.

La tarea del autorrelato se inicia con el comienzo mismo del lenguaje. Nuestros autorrelatos pronto se vuelven genéricos, perdiendo su correspondencia con la ocasión. En el caso de Emmy, sus soliloquios acerca de ella misma van pasando rápidamente, en su tercer año de vida, a expresarse en un lenguaje y un modo de pensamiento caracterizados por la intemporalidad, la causalidad, la canonicidad y el perspectivismo. Cambian no sólo de contenido sino también de estilo. Emmy está dedicada a esa tarea autocreadora de comprender a través de la narrativa la relación entre lo que ella piensa, lo que siente y lo que hace: de conectar sus intenciones con los resultados obtenidos, cuando es posible, y marcarlas con la duda cuando sus esfuerzos fracasan. En el proceso, Emmy comienza a textualizar su vida de un modo que la deja siempre abierta a la interpretación y la reinterpretación. No me cabe duda de que un niño de la tribu Ilongot lo haría en forma distinta y de que algo de lo que observamos en el caso de Emmy refleja el carácter altamente letrado de la cultura de esta niña. Después de todo, sus dos padres son rectores universitarios. Un niño Ilongot, criado en una familia diferente, probablemente habría comenzado a mostrar, aun a los tres años, algunas características distintas en sus soliloquios.

Por eso es que seguidamente me referí a la relación de familia y la autobiografía: para indicar en qué medida la familia continúa, como vicaria de la cultura, perfeccionando y refinan-

do los géneros del relato de la vida. No se trata de que la familia *moldee* directamente la forma de una vida. Lo que sucede es que, al proponer las estructuras temáticas en función de las cuales se puede dar cuenta de la vida, y al establecer los contrastes lingüísticos y definir los dilemas, la familia constriñe el manejo de la autoconciencia y la acción. A la antinomia del yo como narrador y el yo como sujeto, la familia agrega la del hogar y el mundo y la de la responsabilidad y la individualidad. Y éstas también tienen un efecto constrictivo.

Mi planteo general es que la transformación histórica de esta clase de autoconciencia en occidente es el determinante principal de la mente moderna, de las formas de géneros de autorrelato que ha generado. Sobre esta base, la declinación de la esclavitud y el feudalismo, las abstracciones inherentes al uso del dinero y la idea de las reservas y ahorros de excedentes podrían tener tanta repercusión sobre estas formas orales, altamente interpretables, como la que tuvo la cultura escrita (Bruner, 1990).

Dicho esto, sin embargo, debo ahora manifestar que estoy totalmente de acuerdo en que cuando la cultura escrita se convierte en el instrumento de un autorrelato más autoconsciente, más orientado a la acción, el cambio hacia la modernidad sin duda se acelera; pero ése no es, a mi juicio, el factor principal. Recuérdese que el palo para cavar en los horizontes arqueológicos del Africa oriental del *Australopithecus* se utilizó durante decenas de miles de años antes de que se le diera su pleno uso y antes de que tuviera algún efecto sobre las formas de agricultura (Lewin, 1988). Un sistema de escritura como el existente entre los vai no parece haber tenido mucho efecto sobre el pensamiento en esa cultura (Scribner y Cole, 1981). Los mayas del Yucatán habían perfeccionado la rueda y el eje, pero los usaban para construir ruedas para rezar, mientras sus trabajadores arrastraban piedras talladas por medio de cuerdas sin poleas. Es muy posible, como destacó Lev Vygotsky (1987) en el espíritu de Francis Bacon, que ni la mano ni la mente por sí solas puedan hacer mucho y que precisen instrumentos y elementos auxiliares que las perfeccionen. Yo sólo quiero plantear, ampliando esa importante verdad, que para salir adelante uno necesita una buena teoría y que las teorías por lo general deben comenzar internamente. La más importante es una teoría acerca de uno mismo.

Referencias bibliográficas

Bartlett, F. C. (1932). *Remembering.* Cambridge University Press.

Benveniste, E. (1971). *Problems in general linguistics.* Coral Gables, Fla.: University of Miami Press.

Brodsky, J. (1986). *Less than one: Selected essays.* Nueva York: Farrar, Straus y Giroux.

Bruner, J. S. (1972). The nature and uses of immaturity. *American Psychology* 27(8):1-22.

(1987). Life as narrative. *Social Research* 54(1):1-32.

(1990). *Acts of Meaning.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Bruner, J. S., Goodnow, J. G. y Austin, G. (1956). *A study of thinking.* Nueva York: Wiley.

Bruner, J. S. y Lucariello, J. (1989). Monologue as narrative recreation of the world. En K. Nelson (comp.), *Narratives from the crib.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Bruner, J. S. y Weisser, S. (en prensa). *Autobiography and the construction of self.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Culler, J. (1986). Some meanings of genre. [Trabajo presentado en un seminario sobre "Género" en la Universidad de Nueva York.]

Dollard, J. (1935). *Criteria for the life history.* Nueva Haven, Conn.: Yale University Press.

Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Eakin, P. J. (1985). *Fictions in autobiography: Studies in the art of self-invention.* Princeton, NJ.: Princeton University Press.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures.* Nueva York: Basic.

Hook, S. (1943). *The hero in history.* Nueva York: John Day.

Howarth, W. L. (1980). Some principles of autobiography. En J. Olney (comp.), *Autobiography: Essays theoretical and critical.* Princeton, N. J.: Princeton University Press.

Kardiner, A. (1939). *The individual and his society.* Nueva York: Columbia University Press.

Kermode, F. (1967). *The sense of an ending: Studies in the theory of fiction.* Oxford University Press.

Lewin, R. (1988). *In the age of mankind.* Washington, D. C.: Smithsonian Institute.

Maxwell, W. (1980). *So long, see you tomorrow.* Nueva York: Knopf.

McCarthy, M. (1957). *Memories of a Catholic girlhood.* Nueva York: Harcourt Brace.

Neisser, U. (1982). Snapshots or benchmarks? En U. Neisser (comp.), *Memory observed: Remembering in natural contexts.* San Francisco: Freeman.

(1986). Nested structure in autobiographical memory. En D. C. Rubin (comp.), *Autobiographical memory.* Cambridge University Press.

Nelson, K. (comp.) (1989). *Narratives from the crib.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Polonoff, D. (1987). Self-deception. *Social Research* 54(1):45-54.

Quine, W. V. (1978). Other worldly [reseña de Nelson Goodman, *Ways of worldmaking*]. *Nueva York Review of Books*, Nov. 23.

Quirk, R. y Greenbaum, S. (1973). *A concise grammar of contemporary English.* Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.

Rosaldo, M. (1980). *Knowledge and passion: Ilongot notions of self and social life.* Cambridge University Press.

Rosaldo, R. (1980). *Ilongot headhunting, 1883-1974: A study in history and society.* Stanford, Calif.: Stanford University Press.

Rubin, D. C. (comp.) (1986). *Autobiographical memory.* Cambridge University Press.

Rybczynski, W. (1986). *Home: A short history of an idea.* Nueva York: Viking-Penguin.

Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Shweder, R. A. (1990). Cultural psychology: What is it? En J. Stigler, R. A. Shweder y G. Herdt (comps.), *Cultural psychology: The Chicago symposium on culture and human development.* Cambridge University Press.

Spence, D. P. (1982). *Narrative truth and historical truth: Meaning and interpretation in psychoanalysis.* Nueva York: Norton.

(1987). *The Freudian metaphor: Toward a paradigm change in psychoanalysis.* Nueva York: Norton.

Starobinski, J. (1971). The style of autobiography. En S. Chatman (comp.), *Literary style: A symposium.* Oxford University Press.

Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. En E. Tulving y W. Donaldson (comps.), *Organization of memory.* Nueva York: Academic Press.

Vygotsky, L. (1987). *Thought and language.* Cambridge, Mass.: MIT Press.

White, H. (1981). The value of narrativity in the representation of reality. En W. J. T. Mitchell (comp.), *On narrative.* Chicago: University of Chicago Press.

Whiting, J. (1941). *Becoming a Kwoma.* Nueva Haven, Conn.: Yale University Press.

9

Cultura escrita y objetividad: el surgimiento de la ciencia moderna

DAVID R. OLSON

Mientras que desde hace tiempo existe la convicción de que la Reforma protestante está de algún modo relacionada con el surgimiento de la ciencia moderna (Merton, 1970; Rousseau, 1966; Weber, 1930), la hipótesis que vincula estos movimientos sociales con el desarrollo y expansión de la cultura escrita es relativamente nueva y se puede encontrar en los escritos de Innis (1951), McLuhan (1962), Havelock (1963), Goody y Watt (1968), Eisenstein (1979) y Stock (1983). Todos estos autores, entre otros, han reconocido que los cambios en las formas de comunicación han tenido el efecto de alterar las actividades humanas y las formas culturales. Las explicaciones de estos cambios en general han tomado una de dos direcciones.

Un grupo de autores atribuye los cambios culturales asociados con cambios en las formas de comunicación a una transformación de las *prácticas* sociales e institucionales, presuponiendo que los procesos cognitivos de los individuos siguen siendo prácticamente los mismos. En este campo, incluiría autores como Scribner (1977), Scribner y Cole (1981), Leach (21966), Douglas (1980), Eisenstein (1979) y Street (1984). El otro grupo vincula estos mismos cambios culturales con cambios *psicológicos*, con una alteración en las formas de representación y las formas de conciencia. En este campo estarían McLuhan (1962, 1964), Havelock (1963), Goody (1977), Greenfield (1972), Ong (1982), Stock (1983) y yo mismo (Olson, 1977).

No hay que darle demasiada importancia a esta diferencia, pero se la puede ilustrar comparando la obra de Eisenstein (1979), quien examinó la influencia de la imprenta en el auge del protestantismo y en el auge de la ciencia moderna, con la de Stock (1983), quien exploró el papel que cumplió la cultura

escrita en cuanto a preparar el terreno para los cambios mencionados por Eisenstein. En el primer caso, el acento está puesto en los cambios en las tecnologías y sus usos; en el segundo, en las nuevas formas de competencia escrita.

Eisenstein (1979) se interesó principalmente en el rol de la imprenta como agente de cambio. Dado que el planteo de esta autora es sumamente rico, resulta difícil exponer brevemente su teoría. Pero un aspecto central del planteo es su demostración del rol de la imprenta tanto en la Reforma como en el surgimiento de la ciencia moderna. Eisenstein hace la siguiente síntesis: "La vida intelectual y la vida espiritual sufrieron una profunda transformación como consecuencia de la multiplicación de nuevas herramientas para copiar libros en la Europa del siglo XV. El cambio en las comunicaciones alteró la visión que tenían los cristianos occidentales de su libro sagrado y del mundo natural" (pág. 704). En primer lugar, para la teología de la Reforma, la imprenta permitía poner una copia de la Biblia en manos de cada lector, con lo que soslayaba el rol de la Iglesia. Un individuo podía encontrar a Dios a través de la simple práctica de leer por sí solo, sin la mediación del sacerdote. Una analogía de esto es el modo en que los presidentes de los Estados Unidos pueden dirigirse al público directamente a través de la radio y la televisión, en vez de hacerlo por intermedio de los representantes electos al Congreso. En segundo lugar, la imprenta suministró un importante medio para difundir los Evangelios a un público rápidamente creciente de lectores.

Con respecto a la ciencia moderna, Eisenstein sostiene que la imprenta tuvo el primordial efecto de poner una copia "original" de un texto, libre de errores del copista, en manos de cientos de estudiosos que pudieron entonces estudiar, comparar, criticar y actualizar esos textos. Los nuevos descubrimientos se podían incorporar a nuevas ediciones. De este modo, la imprenta contribuyó al desarrollo de una tradición de investigación acumulativa. Así, los desarrollos que tuvieron tanto la ciencia como la religión fueron producidos más por la explotación de las nuevas oportunidades ofrecidas por los materiales escritos, ya sean libros, diagramas, cuadros o mapas, que por cualquier alteración concreta en las modalidades o formas de pensamiento.

Pero al concentrar su atención en la imprenta y en los diferentes efectos que ésta tuvo sobre la ciencia y la religión,

Eisenstein pasa por alto un importante aspecto de la relación entre la Reforma y el surgimiento de la ciencia moderna. La relación que pasa por alto, a mi entender, puede ser crucial para detectar el modo en que el cambio en el medio de comunicación podría producir un auténtico cambio en la estructura de la cognición. La autora argumenta que hasta el advenimiento de la Reforma, la ciencia y la religión estaban estrechamente vinculadas, mientras que tras el surgimiento de la ciencia moderna, tomaron caminos separados. Esto fue así debido a que "*el efecto de la imprenta sobre el estudio de la Biblia estaba en* marcado contraste con su efecto sobre el estudio de la naturaleza" (pág. 701). La ciencia, afirma Eisenstein, utilizó la imprenta para la validación consensual de las observaciones, para la consolidación de la objetividad, mientras que la religión la usó principalmente para difundir las buenas nuevas. En virtud de sus distintos usos, "los cambios introducidos por la imprenta suministran el punto de partida más verosímil para explicar *cómo se desplazó la confianza* desde la revelación divina hacia el razonamiento matemático y los mapas confeccionados por el hombre" (pág. 701).

De hecho, la diferencia en el modo en que la tradición religiosa y la científica se vieron afectadas por la revolución de las comunicaciones le sugiere a Eisenstein (1979, pág. 701) "la futilidad de tratar de encapsular sus consecuencias en una única fórmula, cualquiera que sea". La imprenta no condujo de las *palabras* a las *imágenes* —la fórmula de McLuhan "el ojo por el oído"—, ni de las imágenes a las palabras. Los efectos requieren "una explicación con múltiples variables, aun cuando se destaque la importancia de la *innovación específica*" (pág. 702).

Sin duda, Eisenstein proporciona abundantes pruebas de que la imprenta (y la escritura) efectivamente cumplieron objetivos distintos en el ámbito de la religión y en el de la ciencia, pero una segunda mirada revela una relación más profunda entre ambas que la que esta autora reconoce. Para ver esa relación, debemos distinguir la capacidad de usar el medio *de la escritura, es decir la cultura escrita, de la tecnología de la* imprenta (Postman, 1985). La imprenta, en efecto, puede haber sido utilizada de modos muy diferentes por la ciencia y por la religión, como sostiene Eisenstein. Pero la escritura como medio de comunicación y la competencia requerida para usar

ese medio —la cultura escrita— cumplieron en gran medida el mismo rol fundamental en la Reforma protestante que en el surgimiento de la ciencia moderna. En ambos casos, a mi entender, la escritura posibilitó la clara diferenciación entre lo "dado" y lo "interpretado". La cultura escrita en general y la imprenta en particular fijaron el registro escrito como lo dado, como el punto de referencia concreto para las interpretaciones. La escritura creó un "texto" fijo original y objetivo; la imprenta puso ese texto en millones de manos.

Eisenstein cita lo que al respecto expresó Sprat en su defensa conjunta de la Iglesia de Inglaterra, de la que era obispo, y la Real Sociedad de Londres, de la que era historiador. Ambas, sostenía Sprat, habían realizado una Reforma:

> Ambas han tomado el mismo camino para concretarla (la Reforma); cada una de ellas la ha efectuado haciendo a un lado las copias distorsionadas y remitiéndose a los originales correctos: una, a las Sagradas Escrituras, y la otra, al gran Volumen de Criaturas. Las dos son injustamente acusadas por sus enemigos de los mismos crímenes, de haber abandonado las Antiguas Tradiciones y haberse aventurado en las Novedades. Ambas suponen por igual que sus Antecesores podían cometer errores; pero les siguen guardando la debida reverencia. (Sprat, 1966).

¿A qué se debe esta búsqueda de los originales perfectos? A que el original sería lo "dado" en función de lo cual podría cotejarse cualquier interpretación. En la religión, lo dado era la *palabra* de Dios; en la naturaleza, lo dado era la *obra* de Dios, como diría Bacon (1857-64). Esta fue la distinción que sirvió de base tanto a la hermenéutica de la Reforma como al surgimiento de la epistemología científica. Ambas se centraban en la distinción conceptual entre lo dado por Dios, ya sea en la Biblia o en la naturaleza, y las interpretaciones efectuadas por seres humanos, entre las que sólo algunas concordaban estrictamente con lo dado. Los cambios en los medios de comunicación, la escritura y la imprenta, acompañados por el desarrollo de las capacidades de leer y escribir, podían entonces tomarse como una única explicación de las transformaciones operadas en dos tradiciones al parecer diferentes: la religión y la ciencia. Este rol en común de los textos escritos es el que Eisenstein, a mi modo de ver, pasa por alto.

Los cambios en las creencias y los conceptos que acompañaron el auge de la cultura escrita es el foco de interés del

segundo grupo de autores antes mencionado, de los cuales el más importante a efectos del presente comentario es Stock (1983). En su obra, Stock muestra cómo cambiaron los sistemas legales cuando los tribunales comenzaron a usar registros escritos en lugar del testimonio oral como prueba, cómo cambió la teología cuando pasó a centrarse en el texto más que en la iglesia, y cómo estos cambios prepararon el terreno para las grandes reformas modernas: la Reforma protestante y el surgimiento de la ciencia moderna.

El cambio que introdujeron los textos escritos en la administración de justicia es muy representativo. Hasta el siglo XII, las demandas se presentaban en forma oral: se denunciaba una violación de la ley y se reclamaba una compensación. El demandado respondía al cargo y el "juez" indicaba el tipo de verificación que se aplicaría para decidir el caso. Esta decisión no implicaba evaluar las pruebas a los efectos de llegar a una "verdad" abstracta. Se trataba, en cambio, de lograr una equidad, de permitir que alguna clave indicara la inocencia o la culpabilidad del demandado. El método, desde luego, era el de la ordalía. Se suponía que si el acusado era inocente, podría sobrevivir a las duras pruebas a que era sometido; si era culpable, moriría como consecuencia de la prueba, sería derrotado en el duelo o lo que fuera. Una señal física, como la de ser derrotado en un duelo, era un indicio de culpabilidad.

En los siglos XII y XIII, los documentos escritos comenzaron a reemplazar la memoria oral y el testimonio oral. Stock (1983), y también Clanchy (1979), explicaron cómo el examen de documentos y registros escritos pasó a constituir la base probatoria que permitía a jueces legalmente competentes pronunciarse sobre la inocencia o culpabilidad del acusado. Stock muestra que los cambios en la forma de entender las Sagradas Escrituras, los sacramentos y la naturaleza experimentaron una transformación como efecto de la cultura escrita. El principio fundamental de la baja Edad Media, según señala Stock (1984-5, pág. 24), era "la identificación de la objetividad con el texto. Como consecuencia... también se empezó a cuestionar la validez del testimonio de oídas, los informes familiares orales y la memoria colectiva".

Aquí, a mi entender, encontramos el vínculo entre la cultura escrita y la modernidad: en la sistemática distinción entre algo que se toma como dado, fijo, autónomo y objetivo, y

algo que puede considerarse interpretativo, inferencial y subjetivo. Mi hipótesis es que el contraste entre los textos y sus interpretaciones suministró el modelo, y aun más que eso, las precisas categorías cognitivas o conceptos necesarios para describir e interpretar la naturaleza, es decir, para la construcción de la ciencia moderna. Para decirlo en términos un poco solemnes, la hermenéutica, o sea, la interpretación de textos, proporcionó las categorías conceptuales necesarias para la epistemología científica, para lo que llamé la interpretación de la naturaleza. Permítanme explicar la relación y ofrecer algunas pruebas para corroborar mi hipótesis.

La objetividad de los textos

La Reforma, el surgimiento de la ciencia moderna y la psicología mentalista son, por supuesto, movimientos sociales, pero todos ellos se basaron, según sostengo, en una nueva distinción conceptual. ¿Cuál es esa distinción y cómo se derivó de la cultura escrita? Un texto escrito preserva sólo parte del lenguaje, la forma, mientras que el significado debe ser recreado por el lector a partir de esa forma. Nos referiremos a la parte preservada como "dada", "fija" y "permanente"; a la parte reconstruida puede llamársele, en términos generales, el significado, la intención, la interpretación.

Esta distinción está implícita en el habla, pero la relación entre un texto y una interpretación se vuelve especialmente problemática en la cultura escrita. En el lenguaje oral, la forma y el significado configuran un par indisoluble. Cuando no comprendemos una emisión, normalmente preguntamos "¿Qué *quieres* decir?", en lugar de "¿Qué *quiere* decir eso?", centrándonos en la persona que se está comunicando, y no en la oración. Por otra parte, nos basamos en muchas otras cosas además de la forma lingüística para captar las intenciones de una persona, con el resultado de que es virtualmente imposible distinguir lo que se dijo, o sea, la forma, y lo que se quiso decir, o sea, el significado. En el habla, por consiguiente, los oyentes perciben la forma y el significado como indisolublemente unidos. La escritura tiene el efecto de separarlos por vía de fijar la forma en un texto.

Escribir implica preservar una parte del lenguaje: lo que efectivamente se dijo, lo dado, que puede cotejarse con las

interpretaciones que se le asignen y con las intenciones que haya detrás. En una sociedad oral existen, desde luego, "textos", es decir, cuerpos fijos de rituales y poesía, junto con intenciones e interpretaciones, como ha señalado Feldman (véase el capítulo 3 de este libro). Todo lenguaje contiene necesariamente todos estos elementos. Pero la escritura suministra los medios de dividir y separar esos elementos, fijando parte de su significado como texto y permitiendo que las interpretaciones se vean, por primera vez, como interpretaciones. Goody (1986) ha mostrado que los movimientos de reforma religiosa se apoyan justamente en esta distinción, exhortando a dejar de lado las interpretaciones y "volver al libro".

El cambio en la comprensión de la interpretación que ha sido más cuidadosamente estudiado es el cambio de interpretación asociado con la Reforma y la Contrarreforma. Como señaló Stock, el problema de la herejía en la Edad Media fue asociado casi exclusivamente con la escritura: "Lo herejes tenían un estilo de 'racionalidad' altamente desarrollado, si bien un tanto personal, que dependía de la interpretación individual de los textos teológicos" (págs. 110-20). Los herejes consideraban que las enseñanzas de la Iglesia eran meras interpretaciones, cuando no invenciones. Pero si bien reconocían las interpretaciones de la Iglesia como tales, como una creación humana, los herejes no reconocían sus propias interpretaciones como meras interpretaciones. Al igual que la iglesia medieval, los herejes consideraban que sus interpretaciones reflejaban exactamente la intención de Dios, por lo que morían, al parecer alegremente, por defenderlas.

Antes de la Reforma, la visión de la Iglesia respecto de la interpretación, según la expone, por ejemplo, Santo Tomás de Aquino en la *Summa Theologia* (escrito en 1267-73/1968-70)), era que las Escrituras tenían varios niveles de significado, incluyendo el significado literal, el significado espiritual y el significado moral. Todos los niveles de significado estaban "dados" en el texto. La teología de la Reforma, tal como la ejemplifica Lutero, negó que todos esos significados estuvieran en el texto: sólo el significado literal e histórico estaba en el texto, y todo lo demás era "tradición" y "dogma". La teología de la Reforma, en suma, contenía una marcada distinción entre lo que estaba dado por el texto y las interpretaciones que se podían hacer de un texto. Estas últimas de pronto se vieron como

subjetivas, fantásticas y como producto de la imaginación. Así, una parte del significado dejó de considerarse dada por el texto y pasó a ser vista como inventada por el lector. El principio interpretativo de la Reforma, según se expresa, por ejemplo, en la actitud de Lutero hacia las Sagradas Escrituras, era que la Biblia es "autónoma": no hay que interpretarla, sino leerla; significa lo que dice. Todo lo demás es inventado, es producto de la fantasía o la tradición. Esta distinción entre lo dado y lo interpretado fue la que precipitó la Reforma y, un siglo más tarde, abrió el "libro de la naturaleza" a los científicos modernos, haciéndolo legible para cualquiera "con un ojo fiel", como dijo Robert Hooke (1665/1961), uno de los primeros empíricos británicos del siglo XVII.

La objetividad de la naturaleza

La hipótesis sobre la vinculación de la hermenéutica con la epistemología científica es que la hermenéutica suministró la distinción conceptual entre algo tomado como fijo o dado y algo tomado como interpretación. El texto bíblico y su interpretación se vieron como exactamente paralelos al mundo natural y la interpretación de éste.

En la Edad Media, era común hablar de la naturaleza como del libro de Dios. Pero la metáfora adquirió un nuevo significado en el siglo XVII. Francis Bacon (1620/1965) habló de "el libro de la palabra de Dios y el libro de la obra de Dios". Thomas Browne, un clérigo británico del siglo XVII, se refirió a los dos grandes libros de Dios, la Biblia y la naturaleza (Aarsleff, 1982). Galileo (1638/1974) complicó la historia al sostener que el libro de la naturaleza estaba escrito en el lenguaje de las matemáticas. En un principio, podríamos sentirnos tentados a creer que ésta es una mera metáfora. Sin embargo, puede argumentarse que la ciencia moderna fue el producto de aplicar las distinciones efectuadas para comprender el libro de las Sagradas Escrituras, específicamente la distinción entre lo dado y lo interpretado, al libro de la naturaleza. Para la ciencia moderna, lo *dado* era el mundo de los hechos observados; todo lo demás, hipótesis, causas finales, interpretaciones e inferencias, era inventado, creado por el hombre. Estas distinciones son fundamentales para la epistemología científica. La ciencia moderna se basa en la distinción entre la observación y la inferencia, siendo las

observaciones confiables y objetivas, mientras que las inferencias son interpretaciones teóricas de esas obervaciones. En la época moderna, la distinción ha sido objeto de considerables revisiones, pero no ha sido abandonada. Volveré sobre este problema más adelante.

Los científicos modernos —Galileo, William Harvey, Robert Hooke, Robert Boyle, Isaac Newton y Francis Bacon— distinguieron sistemáticamente los hechos y las "hipótesis". La ciencia, dijo Bacon, consistía en la "afirmación de hechos observados". No incluía ninguna interpretación. William Harvey agregó: "Pues en toda Ciencia... se requiere una observación diligente" (1653, pág. 1). Bacon (1620/1965) lo expresó en forma especialmente categórica: "No permita Dios que tomemos un sueño de nuestra imaginación por un fenómeno existente en el mundo" (pág. 323). La división era total. La observación brindaba acceso directo a lo "dado"; la teoría y la interpretación eran productos de la imaginación. Bacon también dijo: "Todo depende de mantener el ojo fijo en los hechos de la naturaleza para recibir sus imágenes tales como son" (pág. 323). Hooke (1665/1961) expresó: "Hace demasiado tiempo que la Ciencia de la Naturaleza ha sido convertida en un mero producto de la Mente y la Fantasía: ya es hora de que vuelva a la llaneza y la solidez de la Observación de cosas materiales y evidentes" (Prefacio b). Y no sólo lo dijeron, sino que actuaron en consecuencia. Galileo y Newton negaron reiteradamente la importancia de los propósitos, las metas y las causas para la explicación del movimiento y las máquinas; buscaban la descripción fáctica, y no interpretaciones teóricas.

Así, la "lectura" del libro de la naturaleza —es decir, la ciencia— era simplemente hermenéutica aplicada. Las distinciones establecidas para leer e interpretar la Biblia podían aplicarse, casi sin revisión, a la lectura e interpretación del libro de la naturaleza. Recuérdese el ruego de Bacon: "No permita Dios que tomemos un sueño de nuestra imaginación por un fenómeno existente en el mundo". En el ámbito de la ciencia, la distinción asume la forma de la observación contra la inferencia, del hecho contra la teoría, de la prueba contra el alegato y una serie de conceptos afines como los de hipótesis, conclusión, conjetura, aseveración, presunción e inferencia, conceptos que son cruciales para el pensamiento científico moderno.

Además, dado que los procedimientos interpretativos uti-

lizados al leer textos sufren un cambio, también cambian las formas del discurso escrito. Es decir, al empezar los lectores a hacer una marcada distinción entre lo dado y la interpretación, comienzan a escribir textos de un modo diferente. El historiador de la Real Sociedad de Londres, Thomas Sprat (1667/1966), describe cómo las formas discursivas pasaron a reflejar las actitudes de la sociedad hacia la Biblia y la naturaleza. La sociedad estaba interesada "en el avance de la ciencia y en el perfeccionamiento del idioma inglés como vehículo para la prosa". La sociedad exigía una sencillez matemática de estilo, libre de toda "amplificación, digresión y ampulosidad estilística" (pág. 56). Godzich y Kittay (1987) rastrearon los inicios de la prosa en Francia en el siglo XII, cuando la prosa escrita se convirtió en una "práctica significativa" que podía sustituir la poesía oral. Citan a Franz Boas, quien sostuvo: "La forma de la prosa moderna está en gran medida determinada por el hecho de que es leída, no hablada, mientras que la prosa primitiva se basa en el arte de la transmisión oral y, en consecuencia, está más estrechamente relacionada con la oratoria moderna que con el estilo literario escrito" (pág. 194). Ese estilo literario escrito, a mi juicio, se caracteriza por el intento de distinguir claramente lo dado de la interpretación y hacer textos que, aunque no se compusieran primordialmente de "afirmaciones de hechos observados", marcaran las observaciones de modo tal de distinguirlas de la inferencia y las interpretaciones (véase también Hutchins, 1980).

Hay otro punto en el argumento que aquí sólo trataré al pasar. Es el siguiente: si las interpretaciones no están en el texto, ¿de dónde provienen? Las interpretaciones empezaron a considerarse subjetivas, es decir, elaboradas por el lector de textos o el observador de la naturaleza. Esta nueva subjetividad, según pienso, suministró las bases del planteo de Descartes de la dualidad mente-cuerpo y la prioridad de lo mental: "Cogito, ergo sum" ("Pienso, luego existo"). La nueva teoría de la visión del obispo Berkeley identificaba la realidad con las operaciones de la mente —existir es ser percibido—, dando prioridad a lo mental. Descartes, Locke y Berkeley, según sospecho, eran tanto un producto de la hermenéutica luterana como lo fueron Bacon y Galileo. Saenger (1982; capítulo 12 de este libro) vincula el surgimiento de los conceptos de la conciencia y la reflexión privadas con el desarrollo de la lectura en

silencio entre los siglos X y XIII, una idea que encaja bien en el presente comentario.

En los últimos años, mis colaboradores y yo (Olson y Astington, 1987; Olson y Torrance, 1987) hemos trabajado en un programa de investigación dirigido a examinar la distinción entre lo dado y la interpretación y su desarrollo en una diversidad de contextos. Si la distinción es propia de la cultura escrita, inventada para interpretar textos escritos, lo que cabía prever que habríamos de comprobar era que los miembros de las sociedades tradicionales y ágrafas tienden a fusionar lo que se dice con lo que se quiere decir, o sea, que no distinguen lo dado de la interpretación. Leímos la bibliografía antropológica y realizamos nuestros propios experimentos con niños que aún no habían aprendido a leer ni escribir. Desde luego, es peligroso comparar esas dos fuentes, por dos razones. En primer lugar, los niños no sólo son prealfabetos, sino también inmaduros. En segundo lugar, al comparar a adultos analfabetos con niños pequeños, tal vez estemos alentando involuntariamente el mito de que los pueblos que no conocen la escritura son infantiles. Pero si el factor crítico es el conjunto de supuestos referentes al lenguaje y los textos, podemos tratar como similares los datos sobre adultos analfabetos y niños prealfabetos.

Lo que encontramos varía de una sociedad tradicional a otra en algunos aspectos, pero diversos investigadores han corroborado la hipótesis. Evans-Pritchard (1937) se sorprendió al comprobar que lo que intentaba expresar con su discurso un hombre sospechoso de ser brujo no tenía ninguna influencia en sus acusadores, quienes lo interpretaban de acuerdo con sus propios fines. No había una marcada distinción entre el texto, lo que se decía, y la interpretación. Análogamente, Duranti (1985), en un estudio reciente de las estrategias interpretativas de los samoanos, comprobó que no existe ninguna distinción evidente, y quizá ni siquiera detectable, entre lo que se dice, lo dado, y la interpretación que se le asigna: "Cierto significado es posible porque otras personas lo aceptan dentro de un contexto determinado" (pág. 47). Así, un hablante de Samoa no "rectifica el significado de sus palabras diciendo: 'no quise decir eso'" (pág. 49). Generalizando estas conclusiones, podemos afirmar que hay escasos indicios de una distinción entre lo dado y la interpretación. Sorprendentemente, no sólo no hay distinción respecto del significado, sino que tampoco hay modos de referir-

se a las intenciones ni de tratar a las intenciones y los significados como hechos mentales internos. En consecuencia, "los samoanos, como tal vez todos los miembros de las culturas polinesias en general, no parecen tener el concepto occidental del 'yo'" (pág. 48; véase también Levy, 1983). El estudio de Rosaldo (1982, 1984) de los actos de habla entre los ilongot, una sociedad filipina tradicional, reveló una correspondiente ausencia de conceptos de intencionalidad y del yo. También McKellin (1986) menciona que los hablantes papúes, al hacer ofrecimientos y plantear quejas, permiten que lo que se enuncia signifique tan sólo lo que el hablante asume que significa; el "texto" hablado no tiene un significado separado del modo en que es recibido por el oyente. McCormick (1989), quien examinó la influencia del español sobre el quechua, una lengua peruana, informa que el quechua

> es bastante impreciso en el campo de los actos de habla y los estados mentales. Los hablantes bilingües utilizan abundantes préstamos del español para expresar lo que no sea "decir", "saber" y "contar". Términos como creer, pensar, y demás, comúnmente son (expresados) en español en nuestra zona. Otras inferencias más complejas parecen ser raramente usadas. Cuando traducen del español al quechua, por ejemplo, nuestros amigos quechuas al parecer no disponen de frases precisas para expresar estados mentales: "negar" se traduce como "decir que no es verdad" o (el término usado es) español.

Pero McCormick se apresura a señalar que no debemos interpretar estos hechos comprobados como *carencias*, sino como indicios de diferencias culturales (Luria, 1976). Según demuestra Feldman (véase el capítulo 3 de este libro), muchas culturas orales de hecho "fijan" textos a través de medios orales y someten esos textos a comentarios e interpretaciones. Lo que no queda claro es si se considera que esas interpretaciones están "en el texto", es decir, que están dadas, o en la mente del intérprete, lo cual es un punto crucial para la hipótesis que estamos exponiendo.

Todos los grupos lingüísticos hablan, bromean, mienten, cuentan secretos y parecen tener algunos mecanismos para referirse al habla (Heath, 1983; Schieffelin y Cochrane-Smith, 1982), y todos tienen ciertos modos de denotar el status de los item de conocimiento mediante el uso de "indicativos" (Chafe, 1985). Estos mecanismos son en alguna medida equivalentes a

los términos denotativos de actos de habla en inglés, o sea, a verbos de decir, y a los términos que denotan estados mentales, o sea, verbos de pensar. Por lo tanto, las sociedades ágrafas al parecer no carecen de conceptos para referirse a lo que se dijo y lo que se quiso decir con ello; lo que varía es la extensión y la precisión de estos conceptos. La cultura escrita, en mi opinión, confiere un status conceptual a estas distinciones implícitas y las convierte en categorías básicas de pensamiento (Havelock, 1982, pág. 209).

En nuestros estudios empíricos con niños pequeños, podemos detectar los inicios de su reconocimiento de estos estados intencionales y su adquisición de los verbos metalingüísticos y metacognitivos que marcan esos estados. Así, podemos observar más directamente las consecuencias de la presencia o la ausencia de estos conceptos. En un estudio habitual, mi colega Nancy Torrance leía cuentos o representaba episodios en los que un oyente interpretaba erróneamente una emisión ambigua. Nancy observaba cómo respondían los niños al malentendido. Veamos un ejemplo al respecto:

> Un sábado por la noche, Lucy y Charlie Brown iban a asistir a una fiesta. Lucy ya estaba vestida con un nuevo traje de fiesta rojo, pero no se había puesto los zapatos. Quería usar sus *nuevos* zapatos rojos para acompañar su vestido de fiesta. Linus estaba en el piso de arriba, así que Lucy lo llamó y le dijo: "Linus, tráeme mis zapatos rojos". Linus fue al ropero en el que Lucy guardaba sus zapatos. Tomó los *viejos* zapatos rojos de Lucy y los llevó al piso de abajo. Le dijo a Lucy: "Aquí están tus zapatos rojos", y se los dio. "¡Por todos los cielos!", exclamó Lucy, "¿cómo puedes ser tan tonto?" y le dio un golpe en la cabeza.

A este tipo de cuento le sigue una serie de preguntas. Estas son las respuestas típicas de un niño de cinco años:

> Entrevistador: ¿Linus llevó los zapatos que quería Lucy?
> Niño: No.
> E: ¿Hizo lo que Lucy le dijo que hiciera?
> N: No.
> E: ¿Qué le dijo Lucy que le trajera?
> N: Los zapatos de fiesta rojos.
> E: ¿Cuáles fueron las palabras exactas que dijo Lucy? Dijo: "Linus, tráeme..."
> N: Mis nuevos zapatos rojos.

Desde luego, los nuevos zapatos rojos es lo que Lucy quiso decir, pero no lo que dijo. Lo único que dijo fue "zapatos rojos". El niño fusionó lo dado con la interpretación, de modo que cuando se le preguntó qué se había dicho, refirió, en cambio, la interpretación. Hacia los ocho años de edad, la mayoría de los niños establece esta distinción espontáneamente, y todos pueden establecerla cuando se les señala. Otros estudios posteriores indican que incluso niños de cuatro o cinco años pueden establecer estas distinciones bajo circunstancias óptimas (Ruffman, Torrance y Olson, 1989; véase también Beal y Flavell, 1984; Robinson y Robinson, 1977, 1980).

Aproximadamente al mismo tiempo en que empiezan a percibir la diferencia entre un texto y su interpretación, los niños también comienzan a captar la diferencia entre lo que está en su mente, entre sus conocimientos y creencias anteriores, y lo que está presente y visible en el mundo. Janet Astington y yo (Olson y Astington, 1987) formulamos una serie de preguntas a diversos niños acerca de lo que ven cuando miran ciertas imágenes ambiguas y lo que ven otras personas, que tienen distintas creencias, al mirar las mismas imágenes. Los niños de corta edad, por ejemplo, presuponen que si ellos saben que la imagen de un gato es roja y si perciben que una mancha roja que ven por la ventana es el gato, entonces cualquier otra persona, aunque no sepa que el gato es rojo, también vería que la mancha roja es el gato. Un hecho llamativo es que hasta alrededor de los cinco años, los niños tienden a no reconocer la influencia de las creencias, de una vida mental privada que difiere de una persona a otras, en su percepción. Esto se relaciona con lo que Piaget denominó el "ego-centrismo". Sólo a los seis o siete años comienzan a reconocer que otra persona, con distintas creencias, vería las cosas de manera diferente que ellos. Aproximadamente a esta edad los niños comienzan a marcar la diferencia con verbos denotativos de estados mentales, en oraciones como "él no *sabe* que el gato es rojo" o "ella *cree* que es otra cosa". Recientemente han aparecido muchas publicaciones interesantes sobre el desarrollo de la comprensión de estos conceptos por parte de los niños (véase Wimmer y Perner, 1983; Chandler y Helm, 1984; Astington, Harris y Olson, 1988, Taylor, 1988).

Estas formas de distinción entre lo dado y la interpretación podrían existir de manera embrionaria tanto en los niños prealfabetos como en los adultos analfabetos. Debemos explo-

rar esta posibilidad más exhaustivamente. Pero lo que está claro es que estas categorías interpretativas pasan a ser objeto de considerable elaboración y desarrollo en una sociedad con cultura escrita durante los años escolares intermedios. Para ilustrar esto, Astington y yo tomamos una muestra de alrededor de treinta de los principales verbos, técnicamente denominados verbos de actos de habla y verbos de estado mental, que marcan y concretan las distinciones en cuestión. Hay tres puntos a tomar en cuenta acerca de estos verbos. Primero, son verbos que integran la lengua "básica culta"; no forman parte del léxico de muchos hablantes que dominan el inglés corriente. Segundo, en su mayor parte son préstamos del latín de los siglos XV y XVI, cuando el inglés pasó a ser la lengua oficial de la religión y el gobierno (véase Traugott, 1987; Olson y Astington, 1990). Tercero, y pienso que éste es el aspecto más prometedor de este trabajo, estos verbos no están totalmente desconectados de los simples verbos de decir y de hacer que adquieren los niños a los dos o tres años de edad; así, el verbo *interpretar* puede analizarse aproximadamente como "creer que significa"; *comprender* se puede analizar como "saber que algo significa".

La evolución de una tradición escrita, por consiguiente, implica algo más que la acumulación de conocimientos o el desarrollo de una tradición de investigación acumulativa. Implica un nuevo modo de clasificar y organizar el conocimiento. En primer lugar, implica la distinción sistemática entre lo que dice un texto y lo que quiere decir, o sea, entre un texto y su interpretación, y por lo tanto, entre hechos y teorías, entre observaciones e inferencias. Pero en segundo lugar, crea la posibilidad de recoger los primeros y organizarlos en complejos sistemas de conocimientos. Esto es lo que aspiran a ser los textos autorizados: compilaciones de lo dado. "El conocimiento se aprende como un 'texto ideal', como algo que, en lo que concierne a quienes lo aprenden, es dado y no creado." (Hoskin, 1982.) En tanto son vistos como depositarios del conocimiento objetivo y válido de una sociedad, los libros se toman como algo que está más allá de las críticas (De Castell, Luke y Luke, 1989).

Conclusión

Comenzamos planteando la bien fundada hipótesis que relaciona la cultura escrita con los cambios sociales y psicoló-

gicos ocurridos con la invención de la escritura alfabética en Grecia y, en particular, con el auge de la cultura escrita en la Baja Edad Media y a comienzos del Renacimiento. Sostuve que mientras que la relación es muy conocida, no había ninguna teoría que vinculara la Reforma con el surgimiento de la ciencia moderna ni con el mentalismo cartesiano. Propuse la idea de que los tres eran subproductos de la cultura escrita y postulé, como mecanismo del cambio, la nueva distinción conceptual entre lo que era dado en un texto y las interpretaciones aportadas o asignadas al texto por el lector. La denominé la distinción entre lo dado y la interpretación. También podría haberla llamado la distinción entre lectura e interpretación (véase Havelock, 1976) o entre forma y significado (McLuhan, 1988). Era la hipótesis de que algo en el texto era dado, invariable y autónomo, y que esa cualidad de estar dado podía ponerse en contraste con las interpretaciones de ese texto, que eran subjetivas, falibles y producto de la imaginación. Digo que esa distinción fue propiciada por la cultura escrita porque la escritura, de hecho, dividió el proceso de comprensión en dos partes: la que es preservada por el texto, o sea, la que está dada, y la que aporta el lector, o sea, la interpretación. La imprenta no hizo sino agudizar esta distinción. Con la posibilidad de reproducir exactamente el texto original, libre de errores del copista, lo que estaba dado en el texto se pudo distinguir más fácilmente de la interpretación asignada al texto por el lector. Con una sola movida, los niveles de significado de la Biblia que según Santo Tomás de Aquino estaban en el texto fueron reducidos por Lutero a la condición de meros agregados, incrementos e interpolaciones. Galileo siguió estos mismos pasos al tomar el concepto aristotélico de las "causas finales" como una mera interpretación del movimiento, totalmente independiente de las propias leyes del movimiento. La distinción entre lo dado y lo interpretado, luego, inventada para leer e interpretar textos, fue simplemente tomada en préstamo para "leer" el libro de la naturaleza. El resultado fue la ciencia moderna, basada en la idea de una discontinuidad entre la observación y la inferencia, entre los hechos y la teoría, entre las pretensiones y las pruebas. La epistemología científica moderna, por consiguiente, fue un subproducto de la hermenéutica de la Reforma, y la objetividad fue un subproducto de la cultura escrita.

Agradecimientos

Agradezco el respaldo del SSHRC, la Fundación Spencer y el Ministerio de Educación de Ontario a través del subsidio otorgado al Instituto de Estudios de la Investigación de Ontario.

Referencias bibliográficas

Aarsleff, H. (1982). *From Locke to Saussure.* Mineápolis: University of Minnesota Press.

Aquino, Santo Tomás (1968-70). *Summa theologia* (ed. bilingüe latín/inglés). Londres: Blackfriars/McGraw-Hill. (Publicada originalmente en 1267-73.)

Astington, J. W., Harris, P. y Olson, D. R. (1988). *Developing theories of mind.* Cambridge University Press.

Bacon, F. (1857-64). The advancement of learning. En J. Spedding, R. Ellis y D. Heath (comps.), *The works of Francis Bacon* (Vols. 1-14). Londres.

(1965). The great instauration. En S. Warhaft, *Francis Bacon: A selection of his works.* Londres: Macmillan. (Publicado originalmente en 1620.)

Beal, C. y Flavell, J. (1984). Development of the ability to distinguish communicative intention and literal message meaning. *Child Development* 55:920-8.

Chafe, W. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (comps.), *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing* (pp. 105-23). Cambridge University Press.

Chandler, M. J. y Helm, D. (1984). Developmental changes in the contribution of shared experience to social role-taking competence. *International Journal of Behavioral Development* 7:145-56.

Clanchy, M. T. (1979). *From memory to written record.* Londres: Arnold.

De Castell, S., Luke, A. y Luke, C. (1989). *Language, authority and criticism: Readings on the school textbook.* Londres: Falmer.

Douglas, M. (1980). *Edward Evans-Pritchard.* Harmondsworth: Penguin Books.

Duranti, A. (1985). Famous theories and local theories: The Samoans and Wittgenstein. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition* 7:46-51.

Eisenstein, E. (1979). *The printing press as an agent of change.* Cambridge University Press.

Evans-Pritchard, E. (1937). *Witchcraft, oracles and magic among the Azande.* Oxford University Press.

Galilei, Galileo (1974). *Two new sciences.* (S. Drake, trad.). Madison: University of Wisconsin Press. (Publicado originalmente en 1638.)

Godzich, W. y Kittay, J. (1987). *The emergence of prose: An essay in prosaics.* Mineápolis: University of Minnesota Press.

Goody, J. (1977). *The domestication of the savage mind.* Cambridge University Press.

(1986). Writing, religion, and revolt in Bahia. *Visible Language* 20(3):318-43

(1987). *The interface between the oral and the written.* Cambridge University Press.

Goody, J. y Watt, I. (1968). The consequences of literacy. En J. Goody (comp.), *Literacy in traditional societies* (2ª ed.). Cambridge University Press. (Publicado originalmente en 1963.)

Greenfield, P. M. (1972). Oral and written language: The consequences for cognitive development in Africa, the United States and England. *Language and Speech* 15:169-78.

Harvey, W. (1653). *Anatomical exercitations concerning the generation of living creatures.* Londres.

Havelock, E. (1963). *Preface to Plato.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

(1976). *Origins of western literacy.* Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

(1982). *The literate revolution in Greece and its cultural consequences.* Princeton, N. J.: Princeton University Press.

Heath, S. (1983). *Ways with words.* Cambridge University Press.

Hooke, R. (1961). *Micrographia.* New York: Dover. (Publicado originalmente en 1665.)

Hoskin, K. (1982). Examinations and the schooling of science. En R. MacLeod (comp.), *Days of judgement: Science, examinations and the organization of knowledge in late Victorian England.* Naefferton, Inglaterra: Duffield.

Hutchins, E. (1980). *Culture and inference.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Innis, H. (1951). *The bias of communication.* Toronto: University of Toronto Press.

Leach, E. R. (1966). Ritualization in man in relation to conceptual and social development. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London* 251:403-8.

Levy, R. I. (1973). *Tahitians: Mind and experience in the Society Islands.* Chicago: University of Chicago Press.

Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

McCormick, P. (1989). Intentionality and language: Is belief possible without the language of belief? *Periodically* (boletín del McLuhan Program in Culture and Technology and the Consortium on Literacy), 12:45. Toronto.

McKellin, W. (1986). Intentional ambiguity in Mangalese negotiations. Manuscrito inédito, Universidad de Toronto.

McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg galaxy.* Toronto: University of Toronto Press. [Versión castellana: *La galaxia Gutenberg.* Barcelona, Planeta-Agostini, 1985.]

(1964). *Understanding media: The extensions of man.* Nueva York: New American Library.

(1988). The role of new media in social change. *Antigonish Review* 43-9, 74-5.

Merton, R. (1970). *Science, technology and society in seventeenth century England.* Nueva York: Fertig.

Olson, D. R. (1977). From utterance to text. *Harvard Educational Review.* 47(3):257-81 .

Olson, D. R. y Astington, J. W. (1987). Seeing and knowing: On the ascription of mental states to young children. *Canadian Journal of Psychology* 41(4):399-411.

(1990). Talking about text: How literacy contributes to thought. *Journal of Pragmatics* (en prensa).

Olson, D. R. y Torrance, N. C. (1987). Language, literacy, and mental states. *Discourse Processes* 10(2):157-167.

Ong, W. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word.* Londres: Methuen.

Postman, N. (1985). *Amusing ourselves to death.* Nueva York: Viking-Penguin.

Robinson, E. y Robinson, W. (1980). Understanding about ambiguous messages: A symptom of learning to distinguish message from meaning. Informe escrito para la Bishop Road Infant School. University of Bristol School of Education.

(1977). Children's explanations of failure and the inadequacy of the misunderstood message. *Developmental Psychology* 13:151-61.

Rosaldo, M. Z. (1982). The things we do with words: Ilongot speech acts and speech act theory in philosophy. *Language in Society* 11:203-37.

(1984). Toward an anthropology of self and feeling. En R. A. Shweder y R. A. LeVine, *Culture theory: Essays on mind, self and emotion.* Cambridge:

University Press.

Rousseau, J. (1966). *Essay on the origin of language.* (J. Moran, trad.). Nueva York: Ungar. (Publicado originalmente en 1749.)

Ruffman, T., Torrance, N. y Olson, D. R. (1989). Children's understanding and interpretation of a speaker's ambiguous message. Manuscrito inédito. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.

Saenger, P. (1982). Silent reading: Its impact on late medieval script and society. *Viator,* 13:367-414.

Schieffelin, B. y Cochran-Smith, M. (1982). Learning to read culturally: Literacy before schooling. En H. Goelman, A. Oberg y F. Smith (comps.) *Awakening to literacy.* Exeter, N. H.: Heinemann.

Scribner, S. (1977). Modes of thinking and ways of speaking: Culture and logic reconsidered. En P. N. Johnson-Laird y P. C. Wason (comps.), *Thinking: Readings in cognitive science.* Cambridge University Press.

Scribner, S. y Cole, N. (1981). *The psychology of literacy.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Sprat, T. (1966). *History of the Royal Society of London for the improving of natural knowledge.* (J. I. Cope y H. W. Jones, comps.). St. Louis: Washington University Press. (Publicado originalmente en Londres, 1667.)

Stock, B. (1983). *The implications of literacy.* Princeton, NJ.: Princeton University Press.

(1984-5). Medieval history, linguistic theory, and social organization. *New Literary History* 16:13-29.

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice.* Cambridge University Press.

Taylor, M. (1988). The development of children's understanding of the seeing-knowing distinction. En J. W. Astington, P. L. Harris y D. R. Olson (comps.), *Developing theories of mind.* Cambridge University Press.

Traugott, E. C. (1987). Literacy and language change: The special case of speech act verbs. *Interchange* 18 (1 y 2):32-47.

Weber, M. (1930). *The Protestant ethic and the spirit of capitalism.* (T. Parsons trad.). (Publicado originalmente en 1905.)

Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition* 13:103-28.

10

El pensamiento a través de las culturas escritas

JEFFREY KITTAY

Uno de los primeros problemas para comprender la cultura escrita es nuestra omisión en cuanto a especificar cuáles son sus propiedades independientemente de la escritura.[1] Una reciente investigación sobre la literatura vernácula de la Francia medieval en momentos en que se incrementaba el alfabetismo ha propiciado la reflexión sobre lo que son las culturas escritas. Dado que partimos de la base de que las capacidades requeridas por la cultura escrita son inspiradas por la escritura, tendemos a considerarlas privativas de la escritura misma y a no interesarnos en investigar aquellos aspectos de la comprensión de la escritura que requieren capacidades que podrían existir con prescindencia de la escritura, pero que ésta quizá sea la primera en utilizar, y con consecuencias de largo alcance. Dicho en otros términos, parece evidente que si vamos a distinguir entre la mera capacidad de decodificar y algún otro tipo más completo de alfabetismo —lo que en francés daría lugar a la distinción entre un *analphabet* y un *illetré*—, tendremos que sondear en los dominios de la cognición, a menudo obscuros o hipotéticos, que la escritura parecería fomentar pero que sin embargo implican capacidades mentales potenciales.

Está claro que cualquier tipo de cultura escrita depende en principio de un código gráfico o de una serie de códigos. Pero si eso fuera lo único, las técnicas de codificar y decodificar entre el grafema y el fonema agotarían la cultura escrita. La introducción de grafemas no se impone sencillamente al complejo de códigos preexistentes. Asume algunas de las tareas de representación de esos códigos pero es impotente con respecto a otras, y lo que se produce es una reorganización. Cada canal de comunicación depende, a los efectos de su completo desciframiento,

tanto de lo que excluye como de lo que incluye del acto comunicativo total. Cuando los canales cambian, cuando se pasa de un tipo de medio a otro, como por ejemplo, de la sonoridad a la escritura silenciosa, se produce una redistribución entre lo que es explícitamente representado o anotado y lo que no lo es. El necesario ajuste cognitivo entre enunciado y situación, o entre texto y contexto, incluye la frontera entre distintos canales (por ejemplo, el texto como verbal y el contexto como no verbal), pero esa frontera está determinada por la cultura del momento en cuestión. Cuando una cultura cambia históricamente, el canal utilizado para determinadas clases de mensajes, las relaciones entre enunciado y situación son puestas en primer plano y quizás hasta radicalmente reconstruidas. Cuando los códigos o canales que funcionan como telón de fondo o en primer plano se redistribuyen debido a un cambio material en los medios de comunicación, también cambian los patrones perceptuales y cognitivos.[2]

De manera que no se trata tan sólo de técnicas de codificación entre el grafema y el fonema, sino que cabe formular la siguiente pregunta: ¿la cultura escrita consiste en saber codificar *qué* por escrito? ¿y en decodificar la escritura para pasarla a *qué*? La respuesta simple es "la oralidad", pero "oralidad" podría ser un término más problemático de lo que pensamos, porque aunque tiene el significado de todo lo que es hablado, también tiene, en la distinción con la tradición escrita, otro significado que es puramente residual: todo lo que una cultura escrita deja atrás, todo lo que se comunica, sea o no verbalmente, en tanto no está escrito. Albert Lord lo empleó para caracterizar las sociedades ágrafas, y sigue siendo utilizado a esos efectos.[3] El hecho de que se establezca una oposición entre algo llamado cultura escrita y algo llamado oralidad tiende a dividir el mundo de la comunicación en estas dos esferas separadas. Hemos sorteado este error gracias a recientes investigaciones que muestran que las entidades que conocemos como cultura escrita y oralidad se interpenetran y dependen una de otra, y más que ser opuestas son algo así como diferentes formas de experiencia que tenemos a nuestro alcance. Tanto la cultura escrita como lo que no es parte de ella abarcan y operan dentro de toda clase de conductas y discursos significativos (por no mencionar tipos de situaciones, patrones de inferencia inconsciente y normas culturales). La capacidad de leer y escribir no

es un suplemento inocente de la comunicación oral ni tampoco se opone necesariamente a ella. Para entender cómo se crea, se limita y se extiende su rol, se requiere una mayor comprensión de la comunicación en general, la que apenas estamos empezado a adquirir.

La cultura escrita es mucho más que la codificación y la decodificación de lo oral, que a su vez es mucho más que lo hablado. Y nos encontramos con la cuestión de la diferencia entre lo que es necesario, pero externo, a la decodificación de la emisión oral (el tema de indagación de la pragmática) y lo que es necesario pero externo a la decodificación de la emisión escrita. Para ser más precisos, ¿qué diferencia hay entre lo queda fuera de la decodificación de la emisión oral (pero que igualmente debemos entender y en lo cual opera y se apoya la emisión oral, que lo implica y lo hace posible) y lo que queda fuera de la decodificación de la emisión escrita (pero que igualmente debemos comprender y en lo cual opera y se apoya la emisión escrita, que lo implica y lo hace posible)? En algunos casos no hay ninguna diferencia, y en otros, la diferencia es crucial. Esto depende de la distribución de las prácticas de escritura dentro de cada cultura.

Algunos sostienen la posición de que la escritura carece fundamentalmente de ciertos elementos necesarios en la comunicación no escrita. Estos elementos son comúnmente denominados "el contexto"; la escritura es vista como "descontextualizada", por lo que para comprenderla se requieren mecanismos compensatorios. El que escribe debe incorporarar a lo escrito aquellos aspectos de la comunicación oral que no son emitidos pero que constituyen requisitos previos indispensables para la correcta transmisión del mensaje. Así, por ejemplo, lo que es un deíctico oral debe ser especificado en la escritura, porque el lector no estará en la misma situación que el que escribe, quedará privado del sistema de denotaciones posibles y por lo tanto no sabrá lo que significa un simple "ahora, o "aquí" o "ese". Esto es más difícil de lo que aparenta porque mucho de lo que necesita mayor especificación o explicación no está indicado por mecanismos tales como los deícticos. Pero eso es algo que ahora vamos a dejar de lado.

El problema es si realmente existen términos y discursos para denotar lo que no se dice y si, en caso de que existieran, sería apropiado que esos términos y discursos tuvieran cabida

en una emisión escrita. Aquí hay dos fuerzas en conflicto: por un lado, hay una tendencia a explicitar,[4] a traer a la superficie y articular en la escritura lo que no está escrito ni dicho, y por otro, existe no sólo la necesidad de efectuar una comunicación con economía y eficiencia sino también algo que podríamos llamar una apropiada reserva, o quizá verosimilitud, que reconoce el enorme aprovechamiento que la comunicación en general hace de lo implícito como tal, de manera que aunque contáramos con los términos requeridos para designar lo que queda sin decir en una situación dada, no podríamos utilizarlos a todos porque algunos de ellos deben quedar sin ser escritos.

Los etnometodólogos y los sociolingüistas chocan con este problema práctico. Procuran reponer lo que está implícito, glosarlo y hacerlo explícito, pero pronto toman conciencia de que ésa es una tarea infinita, imposible y distorsionante en y por sí misma, ya que si todas esas cosas realmente fueran comunicadas "con palabras claras" se produciría una gran incongruencia o incluso se podría descubrir una motivación desviada en esas cosas (Garfinkel y Sacks, 1970). Hacer explícito y poner en palabras lo que un *análisis* muestra que está implícito en una interacción dada (desde una discusión en la mesa familiar hasta una sesión de psicoterapia) de hecho puede destruir una cierta ambigüedad que es esencial a la interacción (véase Labov y Fanshel, 1977).

El que escribe no puede emitir esas cosas a menos que haya ideado un lugar del que puedan "provenir", *un discurso o un conjunto de discursos en los que esas cosas podrían ser emitidas y al mismo tiempo permanecer, en cierto sentido, sin decirse*, un discurso que no esté basado en las prácticas de la ejecución oral. Es decir, las cosas quedarán sin ser escritas, y por lo tanto sin ser emitidas (de modo que la comunicación dependerá de una situación precedente, oral, como hecho dado) hasta que el que escribe logre encontrar un lugar especial y apropiado para ellas en el texto. Un narrador escritor, a diferencia de un narrador oral, puede innovar por vía de crear clases de emisiones que queden sin ser dichas, o que al menos se aparten en algún sentido de los modelos de habla predominantes. Un ejemplo simple pero categórico es la rúbrica, la adición de títulos de capítulos y secciones en los manuscritos medievales, que son transcripciones de comportamientos. Aunque las rúbricas pueden ser habladas y están en ciertas clases de recitaciones,

marcan una posición exclusivamente *escrita* (véase Huot, 1987). El tipo de posición de que se trata, su adecuación y la relación entre lo que hace una rúbrica y lo que haría un relator, son todas cuestiones que no pueden suscitarse en una cultura anterior a la escritura. Lo mismo sucede con el discurso indirecto libre, que no es una cita directa ni indirecta.[5] Es una clase particular de inmediatez infiltrada que era virtualmente imposible en los géneros orales de relato de la Edad Media.

Cuanto más comprendemos las peculiaridades y las constricciones de la comunicación en una situación de habla, tanto más advertimos que la emulación que el que escribe hace de la situación de habla de hecho puede funcionar como un límite a los tipos de comunicación a que aspira la escritura. Por consiguiente, una segunda posición es que la escritura no apunta a compensar la falta de explicitación sino a elaborar una clase diferente de representación de la experiencia y la realidad, que contiene de distinta manera las comunicaciones que encuentra y descubriendo dentro de sí misma, como en un espacio interlineal en el que podrían ser rúbricas, nuevos tipos de comunicación. Pero mientras que una cultura podría adoptar la rúbrica y otra podría adoptar la glosa, una tercera cultura podría considerar a ambas prácticas superfluas, en el mejor de los casos, y perversas, en el peor. ¿Qué oportunidades le quedan disponibles a este tercer tipo de cultura?

Si tratamos de descubrir de qué manera la escritura comprende una clase de emisiones que es *distinta* de otras prácticas comunicativas coexistentes, nos topamos con dos dificultades teóricas de distinto tipo. La primera es una dificultad *descriptiva intrínseca* de la distinción oral-escrito, más allá de la forma en que se manifieste, debido a que ambos medios de hecho se utilizan uno al otro, operan como inversiones uno del otro, se suplementan y traspasan uno al otro. Y siempre existe, hasta cierto punto, una traducibilidad de uno al otro, es decir, el habla puede ser transcrita y leída, y la escritura puede citarse y recitarse. Los medios tienen una cierta permeabilidad mutua y pueden propagarse uno a través del otro, si esto es deseable y si no se han tomado medidas para evitarlo. (La tradición sagrada judía, por ejemplo, prohibe específicamente que el comentario oral se escriba y también que las Escrituras se reciten de memoria: aunque se hayan memorizado algunas partes, hay que pronunciarlas como si se estuvieran leyendo en

voz alta, con la vista fija en el Tora; deben transmitirse como un desciframiento de lo escrito).

La segunda es la dificultad *empírica* de no encontrar las cosas en una forma pura o universal, sino relativas a factores específicos de una cultura dada. Lo que es cognitivamente innovador de la cultura escrita no es universalmente explotado por todas las culturas con escritura. Si observamos a nuestro alrededor, encontraremos una cualidad políglota en la cultura escrita. Esta depende de factores relativos, como 1) en qué medida la cultura está abierta a nuevas clases de comunicación para las que podría recurrir a la escritura y 2) cuáles son los factores materiales específicos del medio que pueden explotarse. Esto abarca desde las diferencias en los materiales *físicos* para escribir (tablas de arcilla, papiros, imprenta y el tubo de rayos catódicos) hasta los ordenamientos y reordenamientos *gráficos* que ofrece la escritura, como yuxtaposiciones de palabras en el espacio (listas, catálogos, índices), que son poco compatibles con el habla. Una diferencia llamativa es la manera en que las distintas culturas encaran la ausencia del emisor: ¿se la compensa o se la explota cognitivamente?

El proceso por el que los escritores se van apartando del contexto del canto y de la representación es gradual, particularmente debido a la permeabilidad y la traducibilidad antes mencionadas. La reelaboración y la transformación de la escritura no tiene lugar de una sola vez. Si se contemplan las culturas en las etapas tempranas de la escritura, se advierte que la escritura no extendió sino gradualmente las redes de su dominio más allá de las técnicas de comunicación ya existentes.

La Edad Media francesa es un modelo de lo que ocurre cuando una cultura alcanza un nivel de comprensión superior de las propiedades de la escritura, lo que determina la conveniencia y la necesidad de disponer de nuevas clases de emisiones y nuevas formas de comprenderlas. Un libro reciente (Godzich y Kittay, 1987), aborda el momento de la historia de Francia en el que, de manera relativamente abrupta, se pasó a considerar que la poesía, que había comprendido casi la totalidad de la escritura francesa hasta entonces, ya no era el medio indicado para transmitir la verdad histórica, sino que de hecho distorsionaba y mentía. La cultura decide recurrir a algo nuevo, a la prosa, que no había existido en francés hasta ese momento y que surge ahora como una nueva práctica autorizada de comunicación.

Junto con el cambio de la poesía escrita a la prosa escrita en la Edad Media, se advirtieron algunas de las consecuencias del hecho de que la lectura podía prescindir, beneficiosamente, de la presencia de un emisor, y se entendió que no había que *leer a un* emisor, ni todas las implicaciones de la ejecución oral, en todos los textos. El libro muestra que lo más importante de la prosa, según es redescubierta en la Edad Media, no es su falta de marcas formales (rima, métrica). Lo más importante es que se acepta la condición de que la escritura *permite* la comunicación en *ausencia* del emisor, y no es necesario compensarla porque esa ausencia, en esa época, producía un efecto de verdad y autoridad más estables. Dominar esa nueva prosa significaba aprender a leerla sin establecer ninguna equivalencia con un hablante-ejecutante.[6] Significaba no leer buscando un *hablante* físico totalizador y *decisivo* detrás del texto, sino ver a la ejecución verbal como algo que podía aparecer localizado, entre comillas, rodeado por otra fuente más marginal, no localizable o de algún modo más "objetiva", como la de la rúbrica o la de un fragmento de discurso indirecto, por ejemplo (véase Kittay, 1988).

De modo que la escritura, e incluso una determinada forma material de escritura (como la del alfabeto sobre un papel, pongamos por caso), no es un solo y único descubrimiento. A medida que va sirviendo a más y más clases distintas de comunicación, y que empieza a hacerlo de un *modo* característico, se requiere una *nueva* competencia: la competencia de leer y darle algún tipo de significado a todo lo leído. Se avecina una nueva cultura escrita. El enigma más interesante, para mí, es la forma en que la escritura hace uso de diferentes clases de discursos y los combina de un modo en que sólo la escritura, y no el habla, puede hacerlo.[7] *Con esto, la* escritura ha creado una *nueva* perspectiva ventajosa que también se ha convertido, y de un modo crucial para nosotros, en una singular situación epistemológica. Esta es la razón por la que los maestros de lectura y escritura comienzan a verse a sí mismos como maestros de cosas tales como "el pensamiento *crítico*".[8]

Goody, Ong y otros han mostrado cómo las listas, catálogos y códices permiten a lo escrito desconectar y abstraer partes de emisiones, partes que el habla y la ejecución tienden a entrelazar. Los escritores pueden manipular fragmentos de emisiones y reordenarlos para formar organizaciones y esquemas *concep-*

tuales que pueden ser cognitivamente innovadores y valiosos. (Este es un efecto de operar con códigos de notación, como cuando se trabaja con una notación matemática, computacional o musical. Debemos comprender qué es la notación, qué operaciones ofrece y cuáles de las posibilidades de la escritura se deben estrictamente a su dimensión notacional.) El tipo de manipulación de la emisión que permite la escritura se debe tanto a la cualidad que tiene la escritura de ser repetible y releíble —su capacidad de generar mensajes múltiples y simultáneamente discrepantes— como al efecto que *puede* tener de ser relativamente neutral, y por lo tanto potencialmente neutralizadora, respecto de las condiciones preexistentes que posibilitaron la emisión (una vez más, a un posible efecto de objetividad). También se ha demostrado que la escritura no tiene inevitablemente esos efectos, y que algunas culturas impiden que se le dé ese tipo de usos. Lo que me interesa es otra clase diferente, pero afín, de explotación de la escritura que se relaciona con el valor de un texto escrito, pues como su recepción se da en ausencia del que escribe, podría provenir de un lugar imposible. Este punto no se puede desarrollar en un capítulo de la longitud del presente, pero puede ser ilustrado, y con esta ilustración concluiré mi ponencia.

Una arqueóloga está explorando las ruinas de una antigua ciudad en la ladera de una colina. Digamos que la arqueóloga sabe, a partir de datos históricos, que primero había una muralla, construida para defender una gran parte del territorio, luego había unos pocos pasajes estrechos en la muralla, y alrededor de éstos, a ambos lados de la muralla, se fue edificando gradualmente una ciudad, tal vez como un puesto de servicio alrededor de los pasajes. La ciudad fue destruida, y más tarde la muralla se derrumbó y está ahora marcada por una hilera de piedras y basamentos restantes. La arqueóloga se ubica junto a la hilera de piedras y contempla el trazado de los caminos y las ruinas de las viviendas que componen la ciudad.

Desde una posición como la de esa arqueóloga, ¿qué es lo que uno ve y qué es lo que puede pensar acerca de lo que ve? Uno ve la ciudad y, con la pericia que le da su profesión, puede empezar a reconstruirla mentalmente tal como era cuando había vida en ella. De hecho, podemos decir que la posición en que estaba la muralla y en la que uno está ahora es un punto de

observación ideal desde el cual se puede examinar visualmente toda la ciudad. Sin embargo, como uno está ubicado en un lugar en el que nadie podría haberse ubicado cuando la ciudad estaba habitada, uno ve la ciudad como nadie pudo haberla visto por entonces. La vista es imposible, es irreal para la gente de la ciudad. El hecho de ubicarse en ese punto, no obstante, ayuda a la arqueóloga a ver algunos aspectos de la ciudad que la conducen, según piensa, a una comprensión más profunda del trazado de la ciudad tal como era. Toda la gente de la ciudad estaba en algún lugar de esa ciudad tal como era, pero la arqueóloga de hecho no está en ningún lugar de esa ciudad y sin embargo piensa que podría tener acceso por lo menos a alguna clase de conocimiento de la situación de esa gente, en virtud de su posición imposible.

El conocimiento de esta arqueóloga es de una categoría privilegiada pero difícil. Es un avance cognitivo, pero sólo si ella reconoce y evalúa su distancia respecto de la visión de la gente de la ciudad. Nosotros, a quienes nos serán transmitidas las conclusiones, también debemos justipreciar la distancia para leer lo que la arqueóloga ha escrito desde esa perspectiva ventajosa. De igual manera tenemos que comprender lo que se dice o escribe, lo que se conoce; debemos apreciar la perspectiva especial, o el modo en que organiza otras perspectivas, pese a su imposibilidad. No se trata de que la perspectiva venga de un punto cero, de un punto promedio o de un punto neutral (todos los cuales son tan proclives a la distorsión como éste), sino que no proviene de ningún punto de percepción que esté dado o preconcebido, lo que tal vez la haga cuestionable pero también especialmente valiosa.

Esta es la clase de posibilidad cognitiva que pueden encontrar las culturas mediante la adecuada explotación de nuevos medios, como la escritura. Esa escritura debe tener su correspondiente cultura escrita: debe ser comprendida en función del lugar "de donde viene", aunque ese lugar sea una especie de tierra de nadie en comparación con los sitios habituales desde los cuales normalmente se describen los hechos y situaciones. (Toda arqueología pone en movimiento esta clase de comprensión. A ese tipo de escritura debemos darle al menos una lectura a través de la brecha temporal, por la que se ve al autor como a un visitante que viene del futuro; de lo contrario, seremos analfabetos con respecto a esa escritura, por mejor que sepamos

decodificarla.) Pero una cultura que, pongamos por caso, ya tiene escritura para ciertos propósitos, sólo tendrá acceso a esa clase de posibilidad cognitiva si existe alguna necesidad o atracción que la *impulse* hacia una posición tendiente a la abstracción o hacia cierto tipo de ausencia de posición similar a la de la arqueóloga ante la muralla. Es evidente que los arqueólogos de *cualquier* época podrían ubicarse físicamente en la posición así descrita con respecto a una población de otra época anterior, pero no es para nada evidente que ese punto de observación hubiera de *tener algún* interés especial. En otras palabras, esa clase de posición no es objeto de un interés universal ni siquiera de un interés universal hipotético (que es la forma, desde luego, en que la estoy tratando).[9] No se puede presuponer que a todo arqueólogo le resultaría conveniente representar a la ciudad desde ese punto de observación ni que siquiera sabría cómo hacer para *simplemente hablar desde* allí, pues de hecho podría considerar a ese lugar grotesco, poco informativo o imposible (tal como nosotros podríamos juzgar otras perspectivas, como colgar cabeza abajo de un árbol o estar en el fondo de un pozo).

La escritura permite situar a las emisiones de un modo análogamente imposible.[10] Esto se debe a que, con la posibilidad de estar libre de situaciones de emisión *in presencia*, la escritura puede combinar emisiones de base perceptual (análogas al lugar en el que la gente de la ciudad podía estar ubicada) con emisiones de base perspectiva (análogas a la posición "dentro" de la muralla, o en retrospectiva). Una cultura, sin embargo, debido a su tolerancia, o aun avidez, por *ciertos tipos de desplazamientos* (y por qué habría de tener esa tolerancia o avidez es *la* pregunta más fascinante), podría reconocerle a esa peculiar posición perceptual (ubicarse donde nadie podría haber estado) un valor especial como perspectiva con respecto a la vida en la ciudad. La escritura, como brecha entre las coordenadas espaciotemporales de su inscripción y las de su lectura, como producción que no es hablada ni está presente en el momento de su recepción, libera al que escribe de los constreñimientos de las múltiples condiciones de la presencia real y los actos verbales, dejando posibles oportunidades de perspectiva listas para ser descubiertas.

El discurso indirecto libre es un ejemplo significativo al respecto. Ciertas culturas, para ciertos propósitos, permitirán

este tipo de discurso y lo considerarán, por ejemplo, aun más verdadero, bajo ciertas circunstancias, que el *discurso directo*.[11] Hay sólidos argumentos para sostener que el requisito previo para el advenimiento de estas clases de discurso, y de cualquier innovación que pudieran introducir, *no es sólo la capacidad* de escribir ni la de leer, sino cierta clase de cultura escrita.

Notas

1. Un esquema previo de este capítulo fue presentado en la *Tercera Conferencia Internacional sobre el Pensamiento*, en Honolulú, Hawaii, en enero de 1987.

2. Esos cambios a menudo están señalados por la aparición de algunos indicadores pragmáticos (*como los deícticos*) y la desaparición de otros.

3. Para dar un solo ejemplo: "Usaré el término 'oral' para referirme a una tradición que surgió sin registros escritos, que pudo *prosperar sólo* en ausencia de *textos fijos y* que se volcó en parte a la escritura casi a fines del período de vigencia de la cultura oral" (Foley, 1977, pág. 145).

4. El grado de explicitación suele propo*nerse como* una distinción entre *el lenguaje* escrito y el oral.

5. Por ejemplo: "Ella golpeó a la puerta. Juan le abrió. *Qué hermosa estaba*."

6. En la tesis del libro hay una restricción del significado del término "prosa", por la que éste no se aplica globalmente a todas *las emisiones* no versificadas.

7. Aunque en el habla siempre es posible citar, como hacemos todo el tiempo con los autores. Pero algo que tal *vez no* haya comenzado como un *diálogo* podría, al ser citado, aparecer como un diálogo, o como un aforismo.

8. Sería un error, sin embargo, considerar que todo pensamiento crítico es un pensamiento crítico *letrado*.

9. Esto también implica la cuestión de qué clase de libertad les concedemos a las instituciones y los sistemas de signos que *represen*tan la autoridad. ¿*A quiénes* se permite dilucidar las cosas, y qué margen de libertad les permitimos a los dilucidadores? Hay una especie de "licencia" profesional (como la "licencia poética") que nos hace aceptar las dilucidaciones procedentes de ciertas fuentes y en ciertas situa*ciones, pese* a evidentes distorsiones, y no en otros casos, y que podría llevarnos a concederle únicamente a un arqueólogo la capacidad de hablar desde ese lugar especial. Estoy pensando

en que en la Edad Media, el latín podía dilucidar las Escrituras (lo que casi necesariamente le concedía al latín alguna libertad de acción, algún lugar intersticial en el que ubicarse), mientras que Juan de Salisbury le negaba toda función dilucidadora a la lengua vernácula.

10. No estoy hablando de una imposibilidad universal ni absoluta, sino sólo de ciertas actitudes tradicionales en Occidente hacia las emisiones seculares. Los estudios transculturales demostrarán que algunas de las cosas que aquí puede hacer la escritura, pueden hacerlas otros *media* (incluyendo el plural del "medium" humano) en otros tiempos y lugares.

11. Se podría decir que el discurso indirecto libre es superior al recurso de transmitir las *palabras* de Juan cuando le abre la puerta a María (véase la nota 5), dado que él no está "diciendo" sus pensamientos, de todos modos, y en ese sentido las palabras no son suyas, para empezar.

Referencias bibliográficas

Foley, J. M. (1977). The traditional oral audience. *Balkan Studies* 18:145-53.

Garfinkel, H. y Sacks, H. (1970). On formal structures of practical actions. En J. C. McKinney y E. A. Tiryakian (comps.), *Theoretical sociology: Perspectives and developments* (pp. 337-66). East Norwalk, Conn.: Appleton-Century-Crofts .

Godzich, W. y Kittay, J. (1987). *The emergence of prose.* Mineápolis: University of Minnesota Press.

Huot, S. (1987). *From song to book: The poetics of writing in old French lyric and lyrical narrative poetry.* Ithaca, N. Y.: Cornell University Press.

Kittay, J. (1988). Utterance unmoored: The changing interpretation of the act of reading in the Middle Ages. *Language & Society* 17:209-30.

Labov, W. y Fanshel, D. (1977). *Therapeutic discourse.* Nueva York: Academic Press.

TERCERA PARTE

ASPECTOS ORALES Y ESCRITOS DE LA COGNICION

II

La cultura escrita: caracterización e implicaciones

R. NARASIMHAN

La hipótesis de la cultura escrita y la tradición de la India

En los últimos veinticinco años, poco más o menos, en una serie de artículos y libros de gran repercusión, Havelock (1963, 1982), Goody y Watt (1962), Goody (1977), Ong (1982), Olson (1977, 1986) y otros han argumentado persuasivamente que la cultura europea occidental experimentó un cambio esencial tras la invención de la escritura por parte de los griegos, unos pocos siglos antes de la época de Platón. En esos estudios se pone en contraste la cultura escrita alfabética de la Grecia posthomérica con las tradiciones orales de la Grecia homérica y prehomérica, y se extraen algunas conclusiones de largo alcance. Entre otras cosas, por ejemplo, se sostiene que la cultura escrita alfabética fue un factor fundamental, que hizo posible el ordenamiento de la sociedad y la política en la tradición democrática griega, el desarrollo de la lógica en la tradición analítica griega y el estudio de la naturaleza y la historia en la tradición escéptica y crítica griega. También se sostiene que la escritura fue un factor esencial para el surgimiento de una psiquis autónoma, que conforma el mundo interno de los seres humanos individuales: las alucinaciones de los héroes homéricos cedieron su lugar a las introspecciones reflexivas de la tradición griega posthomérica.

La escritura, y posteriormente, a un grado aún mayor, la imprenta permitieron establecer una clara distinción entre la "emisión" y el "texto". Un "texto", en tanto era una entidad fija e invariante, llevaba su significado *dentro de sí mismo*. Y, según argumentó más tarde Lutero, cualquiera podía aprender a

interpretar el *verdadero* significado que llevaba en sí mismo un texto. La hermenéutica pasó así a reemplazar a la retórica como principal herramienta metodológica para recuperar la verdad. Olson (1986; capítulo 9 de este libro) ubica los inicios de la tradición científica en una aplicación de la hermenéutica a la naturaleza, considerada como el libro de la obra de Dios. Sostiene Olson "que el contraste entre los textos y sus interpretaciones suministró el modelo, y aún más que eso, las precisas categorías cognitivas o conceptos necesarios para describir e interpretar la naturaleza, es decir, para la construcción de la ciencia moderna" (pág. 152).

Esta *hipótesis de la cultura escrita*, pese a su gran difusión, ha recibido diversas críticas. Scribner y Cole (1981) argumentaron minuciosamente que la cultura escrita per se no produce cambios cognitivos. Gough (1968) efectuó un análisis preliminar de las experiencias de la India y de China y afirma que las consecuencias de la cultura escrita han sido muy variables en estos dos casos y no corroboran las conclusiones a que llegaron Havelock y otros basándose en Grecia y Europa occidental. Un estudio comparativo más sistemático de la tradición hindú sin duda resultará interesante y valioso en este contexto, dadas las numerosas características especiales que exhibe esta tradición.

La literatura sagrada y la literatura ritual de la India —los Vedas y los primeros comentarios sobre ellos, incluyendo las primeras gramáticas— fueron productos de un medio oral. Todas estas obras estaban destinadas a ser memorizadas y recitadas. Ha habido muchas discusiones acerca de si todo este corpus realmente se compuso sin recurrir a la escritura. Más allá de cualquier duda que uno pudiera tener en cuanto al carácter estrictamente oral de la composición de las últimas obras (por ejemplo, la gramática de Panini, alrededor del año 500 A.C.), hay pruebas internas bastante convincentes de que el primero de los Vedas, el *Rigveda* (alrededor del 1500 A. C.) consta de himnos compuestos oralmente.[1] Antes de ser redactado en forma de texto, al parecer existían diferentes versiones del *Rigveda*, usadas en la práctica por diferentes "escuelas". Pero a partir de su redacción (antes del año 600 A.C.), sólo una única versión oficial del *Rigveda* ha sido preservada y fielmente transmitida de generación en generación a través de medios puramente orales. La eficacia de la nemotecnia desarrollada para preservar la autenticidad del texto de este veda queda

demostrada por el hecho de que una comparación sistemática de las emisiones del texto en diferentes partes de la India no ha registrado variaciones entre ellas. Podemos confirmar la autenticidad y la fijeza del texto rigvédico debido a que lo que se ha preservado y es accesible a través de la recitación no es sólo el texto principal en su forma continua, sino también una variedad de transformaciones de ese texto: por ejemplo, el texto como una sucesión de palabras separadas, las palabras como sucesiones de consonantes y vocales, diversas transformaciones reguladas del texto construidas a partir de permutaciones léxicas prescriptas dentro de secuencias segmentadas de palabras, etcétera.[2] Las recitaciones halladas en distintas partes del país podrían compararse unas con otras sobre la base de estos textos analizados y/o transformados.

No cabe ninguna duda de que el *Rigveda*, tal como se ha preservado, constituye un "texto" en todos los sentidos del término. Es un corpus autónomo y fijo. Toda una tradición textual se desarrolló en torno de él. Se formularon reglas gramaticales para analizarlo y segmentarlo en palabras y para reconstruir el texto a partir de la sucesión de palabras. Se prepararon compilaciones de listas de diversas clases en relación con el texto, como por ejemplo, grupos de sinónimos, vocablos difíciles, una clasificación de los nombres divinos que aparecen en el texto. Se propusieron interpretaciones etimológicas de las palabras que figuran en esas listas. Se elaboraron índices de los himnos que constituyen el texto del *Rigveda*, en función de sus compositores, su métrica, el número de estrofas que contienen, la cantidad de himnos en las diversas secciones del *Veda*.[3] Es interesante observar que también estas obras, en su mayor parte, fueron compuestas en forma de textos memorizables, preservados a través de la memoria y transmitidos de una generación a la siguiente de manera oral. Desde tiempos muy antiguos, se desarrolló y floreció en torno al texto del Veda una tradición de comentarios e interpretaciones.[4] Seis materias de estudio auxiliares, que luego evolucionaron hasta convertirse en disciplinas autónomas, adquirieron su especial carácter dentro de la tradición védica: la fonética, la métrica, la gramática, la etimología, la práctica ritual y la astronomía.

Como se mencionó antes, las nemotécnicas desarrolladas para preservar el *Rigveda* en su forma auténtica también fueron usadas para la preservación oral de muchos de estos

productos auxiliares de la tradición textual. Pero, lo que es más significativo, también se elaboraron nemotécnicas similares para fomentar el desarrollo, la enseñanza y la preservación de formas de ejecución artística estructuralmente complejas, música vocal e instrumental, danza, y demás.[5] En otras palabras, si bien la tradición hindú era esencialmente oral, funcionaba dentro de un marco propio de la cultura escrita. Pese a desestimar la *escritura* como tecnología, las articulaciones habitualmente inaccesibles a las sociedades orales se hicieron accesibles dentro de la tradición hindú a través de una diversidad de técnicas intelectualmente complejas. Estos puntales "letrados" de la tradición oral en la India aún no han sido sistemáticamente estudiados.

Pero a efectos de nuestra presente exposición, el punto a hacer notar es que pese a la existencia de una tradición textual comprometida con prácticas textuales propias de la cultura escrita, las clases de desarrollo científico y tecnológico a nivel social, y de desarrollo cognitivo a nivel individual, que se supone que produce una tradición textual, no se materializaron en la India a nivel global. La tradición hindú, en su mayor parte, siguió siendo oral en sus aspectos psicosociales. No se procuró efectuar ninguna discriminación sistemática entre el mito y la historia, entre las creencias en lo sobrenatural y un análisis racional de los fenómenos naturales, entre las discusiones polémicas y controvertidas y los estudios analíticos críticos y comparativos, entre un enfoque didáctico de la investigación y un enfoque reflexivo al respecto. La pregunta fundamental que hay que formularse es: ¿por qué, a pesar de sus puntales letrados, la tradición hindú continúa presentando estas características "no letradas"?

Parecería ser que lo importante no es la existencia de una tradición textual per se, sino los tipos de conceptualizaciones y técnicas analíticas críticas que esa tradición desarrolla y utiliza en sus estudios textuales. Los planteos de Olson (antes citados) de que la tradición textual interpretativa de la Europa medieval determinó el auge de la tradición científica europea presuponen que las categorías cognitivas y conceptuales en función de las cuales operaba esa tradición textual eran inmediatamente transferibles al análisis y estudio de los fenómenos naturales y, lo que es aun más significativo, que existía una urgencia intelectual por concretar esa transferencia. Esto no

parece haber sucedido en el caso de la tradición textual de la India. Las razones deben ser sistemáticamente estudiadas. Retomaremos este punto más adelante en el capítulo.

A los efectos de nuestro presente objetivo, estas críticas a la hipótesis de la cultura escrita parecen indicar que la cultura escrita debe ser contemplada desde una perspectiva mucho más amplia. Necesitamos una caracterización más ramificada de la cultura escrita y sus prácticas, sin limitarnos estrictamente a la presencia o ausencia de una escritura, una cultura textual y demás. Esa caracterización más amplia y ramificada de la cultura escrita será el tema de lo que resta de este capítulo.

Caracterización de la "cultura escrita": algunas consideraciones generales

En esta sección analizaremos los puntos básicos de la hipótesis de la cultura escrita desde una perspectiva más general y veremos cómo podríamos formular una caracterización más ramificada de la conducta letrada, en lugar de limitarla exclusivamente a la capacidad de leer y escribir. Abordaremos esta tarea en dos etapas. En primer lugar, consideraremos brevemente el modo en que la disponibilidad del lenguaje les permite a los seres humanos adoptar una conducta reflexiva que está fuera del alcance de las demás especies animales. La cultura escrita podrá entonces estudiarse como una extensión y un incremento de las potencialidades de la conducta oral. Esto nos permitiría determinar qué nuevas formas de encarar el mundo y el yo se hacen posibles al pasar de la conducta oral a la escrita. Estas son las "consecuencias de la cultura escrita en pequeña escala". Veremos que a través de la institucionalización y la tecnologización de algunos de estos modos de abordar el mundo y el yo, las consecuencias de la cultura escrita se hacen accesibles para grupos más amplios de personas. Estas son las "consecuencias de la cultura escrita en gran escala".

La conducta lingüística puede producir un cambio cualitativo en la capacidad de comunicación de los seres humanos debido a su potencial intrínseco de *articular* los aspectos del mundo que se están abordando. Esta posibilidad de articular aspectos situacionales —aspectos relativos a los objetos, agentes y hechos que integran una situación y a la relación que se da entre ellos— es un requisito previo esencial para *especificar* e

instruir. A través de especificaciones e instrucciones, uno puede planear y programar las actividades del mundo. La autoexpresión es un factor crucial en la compleja programación que uno hace de su propia conducta. Por medio del comportamiento lingüístico, los seres humanos pueden encarar no sólo el mundo que tienen a su alcance inmediato para la interacción, sino también mundos distantes en el tiempo y el espacio. Lo que es más, pueden abordar no sólo el mundo real que les es dado, sino también mundos posibles (imaginados) y situaciones contrafácticas. Con el comportamiento lingüístico, uno no se ve limitado a realizar experimentos reales sino que puede valerse de experimentos *gedanken*.[6]

Las afirmaciones que se han efectuado acerca de las consecuencias de la cultura escrita alfabética en la Grecia posthomérica pueden reformularse como afirmaciones de que esa cultura produjo cambios cualitativos entre los griegos posteriores a Homero en lo que respecta a su percepción y comprensión de las ideas de *tiempo, espacio, naturaleza* y *yo* (incluyendo *sociedad*), y por consiguiente en su capacidad de abordar esas ideas. Se puede considerar que lo fundamental de este cambio es la adquisición de la capacidad de *externalizar* (o *despersonalizar*) estas ideas y tratarlas como conceptos objetivables.

En este punto, surgen dos preguntas. La primera es: ¿fue o es la cultura escrita alfabética (o incluso la escritura) un requisito previo indispensable para provocar la externalización de estos conceptos? La segunda es: ¿la particular forma de externalización atribuida a los griegos es una contribución exclusiva de los griegos o es una consecuencia inevitable del proceso mismo de externalización?

Antes vimos que una característica del comportamiento lingüístico es la de permitirle al individuo articular aspectos del mundo y del yo. En la medida en que la conducta lingüística apuntala la oralidad, el medio en sí mismo, ya sea el habla o la escritura, no puede ser responsable exclusivo de la capacidad de externalizar. Debemos examinar más de cerca la compulsión a externalizar que impone el medio, y también la *índole* y el alcance de la articulación que es resultado del proceso de externalización.

Havelock, Ong y otros han destacado en sus trabajos que en la modalidad oral, las interacciones interpersonales están ligadas a la situación (es decir, ligadas al contexto), y puesto que

la interacción tiene lugar frente a frente, hay muy poca motivación para articular explícitamente todos los detalles del contexto situacional. En consecuencia, hay escasa propensión a reflexionar sobre estos detalles y así desarrollar la capacidad de articulación.

La escritura, en cambio, es una actividad intrínsecamente distanciada. Uno escribe para un destinatario que está separado en el tiempo y el espacio. Por consiguiente, la escritura refuerza la articulación de los aspectos situacionales que uno está manejando como requisitos previos para lograr la comunicación. Al hacer explícita la necesidad de articular, la escritura abre el camino a la reflexión sobre las *metodologías* de la articulación y los niveles y estructuras de las articulaciones.

Pasando a la segunda de nuestras preguntas, ¿fueron las formas de articulación propias de la Grecia posthomérica una contribución exclusiva de los griegos? Esta pregunta se refiere, en realidad, a los aspectos *representativos* de los resultados de la articulación o del proceso de externalización. ¿Fueron los particulares modos de representación de los griegos una *contribución* única? Parecería ser que sí.[7] De hecho, este es el sentido del planteo de Gough respecto de la tradición china que mencionamos en la sección anterior: "no se produjo ningún avance ulterior debido a que los conocimientos no fueron incorporados en teorías formales ni verificados mediante experimentos sistemáticos". Las técnicas de representación griegas parecen haber sido más eficaces para propiciar el desarrollo de una tradición científica que las chinas y las hindúes. Esta crítica se refiere a la insuficiencia no sólo de la representación de sus articulaciones por parte de los chinos y los hindúes, sino también de los criterios de verificación adoptados para convalidar la naturaleza de las articulaciones y sus interrelaciones. Estas insuficiencias tienden a producirse cuando las articulaciones y sus representaciones son motivadas por ideologías (o filosofías, o predilecciones metafísicas) que no apuntan al control material del mundo físico real.

Históricamente, en la cultura europea occidental, las representaciones de articulaciones y los *usos que se les da* han tenido un papel determinante en el desarollo de metodologías para la articulación del mundo y del yo. El uso ha sido aquí el factor primordial. La principal motivación ha sido comprender el mundo en función de representaciones estructuradas de

modo de poder influir sobre ellas (es decir, de manipularlas y transformarlas) para crear nuevos mundos construidos. En el lenguaje de las representaciones y sus usos, el contraste entre oralidad y escritura se manifiesta como el contraste entre técnicas artesanales basadas en el aprendizaje y la tradición, y técnicas de construcción basadas en la teorización científica.

Históricamente, tanto el uso del lenguaje natural en la modalidad oral como el uso de la escritura han probado ser inadecuados para lidiar con las complejas necesidades de representación de la construcción y de los mundos construidos. Hubo que diseñar nuevas notaciones, nuevas formalizaciones y nuevos lenguajes, así como innovar las técnicas gráficas visuales, para abordar estas abstracciones, manipularlas y transformarlas. Muchas de estas ideas y técnicas están en la vanguardia de la teorización y la investigación actuales. Gran parte de este trabajo requiere el empleo de la formalización y la tecnología computacionales.

Una vez que se ha utilizado la articulación como metodología para contemplar y abordar el mundo y el yo, y en la medida en que es posible hablar de ella en el lenguaje natural, esta metodología puede ser usada hasta cierto punto en la modalidad oral. Con este tipo de retroalimentación, las consecuencias de la cultura escrita se pueden poner al alcance de quienes operan dentro de la modalidad oral.[8] La pregunta que se suscita entonces es: ¿qué límites tiene esa retroalimentación?

Los límites están determinados por los aspectos representativos relacionados con las articulaciones en cuestión. Sin escritura, limitando la comunicación retroalimentada exclusivamente al lenguaje natural, lo que puede lograrse tiende a ser muy limitado. La escritura posibilita una retroalimentación más ramificada. Los argumentos, razonamientos, deducciones, explicaciones y demás, cuando son extensos y complejos, no pueden comunicarse con claridad sin la ayuda de la escritura. Como observa Goody (1977, pág. 44), "Es... la *forma* en que se presentan las alternativas lo que hace que se adviertan las diferencias, lo que obliga a considerar la contradicción y lo que hace tomar conciencia de las 'reglas' del argumento" (la bastardilla es mía).

Sin embargo, incluso en ausencia de la escritura, se puede lograr mucho más que en la modalidad puramente oral si se recurre a auxiliares gráficos visuales. Se sabe que en algunas

sociedades tradicionales se han empleado símbolos gráficos y técnicas de representación basadas en ellos, en lugar de la escritura, con buenos resultados.[9] La tradición hindú parece haber recurrido a otras clases de mecanismos escritos para *apuntalar* la conducta articulada; nos referiremos a algunos de ellos en la siguiente sección. En la actualidad, la tecnología del ordenador está abriendo posibilidades totalmente nuevas. Por la vía de estructurar la retroalimentación a través de representaciones gráficas visuales basadas en el ordenador, se podrá disponer de niveles de articulación cualitativamente nuevos que servirán para reducir la brecha entre oralidad y escritura.

Una segunda forma de retroalimentación se da cuando las ideas y prácticas escritas se difunden al medio cultural a través de su institucionalización y tecnologización. Pacey (1974) ofrece un ejemplo sumamente interesante y significativo de esto en su informe sobre el desarrollo de la tecnología arquitectónica en Europa occidental entre los años 1100 y 1300 D. C. Pacey explica que la arquitectura —principalmente en el contexto de la construcción de catedrales— comenzó siendo una artesanía (es decir, una ejecución basada en una destreza adquirida) y gradualmente se convirtió en una tecnología cuando pasó a centrarse en el diseño, basando en principios crecientemente articulados. Estos principios, inicialmente fundados en consideraciones místicas, se fueron basando cada vez más en consideraciones técnicas y, más tarde, constructivas. Pacey describe la evolución de esta transformación, desde los modelos basados en parámetros empíricamente determinados —sustentados por diagramas primitivos y fórmulas aproximadas— hasta los modelos basados en consideraciones más teóricas (Scribner y Cole, 1981). A efectos de nuestro planteo, un aspecto más significativo de esta transformación fue el uso de los dibujos en la construcción de edificios, que pasó de ser una artesanía a convertirse en una tecnología. Inicialmente se empleaban bocetos toscos en los que no se indicaban dimensiones; luego se usaron dibujos que no eran a escala pero que tenían indicadas las dimensiones; más adelante se hicieron diseños a escala y, por último, figuras tridimensionales basadas en proyecciones múltiples. Pacey también señala que las nuevas técnicas de medición que se introdujeron (medidas lineales, ángulos, pesos), cuando se aplicaron a los diseños, dieron lugar a represen-

taciones en perspectiva; cuando se aplicaron a la astronomía, permitieron descubrir errores en el modelo geocéntrico, y cuando se aplicaron al trazado de mapas condujeron a la exploración de nuevas rutas marítimas hacia lugares conocidos.

Clanchy (1979) ha expuesto en detalle las maneras en que la institucionalización de la práctica de llevar registros escritos para la administración y la jurisprudencia, subsecuente a la conquista normanda en Inglaterra, sentó las bases para la cultura escrita laica y para el uso de la escritura en la vida cotidiana. La tecnologización de la producción de libros fue, por supuesto, el resultado de la introducción de la imprenta a través del uso de tipos movibles en la Europa de mediados del siglo XV. Las amplias y variadas consecuencias de este proceso han sido extensamente analizadas por diversos especialistas.[10]

Podemos resumir lo planteado hasta ahora sobre la cultura escrita y sus consecuencias en el contexto histórico destacando que no fue la escritura, ni la cultura escrita per se, la causa de los cambios sociales, culturales y tecnológicos de Europa occidental. Las causas fueron mucho más complejas pero tuvieron como elemento fundamental los esfuerzos realizados por articular aspectos del mundo y del yo, así como las formas y modalidades específicas de representar estas articulaciones y los usos que se hicieron de ellas para crear nuevos mundos construidos. A la mayoría de la gente, los beneficios de la cultura escrita le llegaron indirectamente, es decir, no en función de su propia iniciativa como individuos, sino debido a las prácticas de la cultura escrita que fueron institucionalizadas y tecnologizadas.

El marco de referencia que acabamos de describir ofrece una caracterización ramificada de la cultura escrita. Si comparamos y distinguimos las formas específicas de articulación, sus aspectos representativos y los usos dados a estas representaciones, podremos comparar las transformaciones que se han producido históricamente en diversas culturas. A efectos de caracterizar de manera más explícita los niveles de cultura escrita entre individuos y sociedades, es necesario analizar a nivel cognitivo la índole del proceso de articulación y las cuestiones que se suscitan al representar los productos que son el resultado de este proceso. Consideraremos ahora estos dos puntos; si bien sólo en forma tentativa.

Caracterización de la cultura escrita: consideraciones a nivel cognitivo

Goody (1977, pág. 44) señala que "las sociedades menos 'tradicionales' no están marcadas tanto por la ausencia del pensamiento reflexivo como por la ausencia de herramientas apropiadas para la reflexión constructiva". Estas observaciones fundamentan la siguiente tesis, que formularemos para caracterizar la cultura escrita a nivel cognitivo:

> La *reflexión* es la base de la conducta letrada. La "condición letrada" se caracteriza por las clases (formas) de los procesos reflexivos empleados en la interacción del individuo con el mundo, tanto el mundo interior como el externo. La cultura escrita apuntala la condición letrada con tecnologías apropiadas (eficaces). La cultura escrita no sólo fortalece la condición letrada sino que amplía cualitativamente su alcance según la índole de las tecnologías empleadas.
>
> Los niveles de la condición letrada y los niveles de la cultura escrita están determinados por las variedades y las clases (formas) de los procesos reflexivos utilizados, así como de los tipos de tecnologías que los apuntalan.

La tesis, como se observará, evita establecer una polarización entre la oralidad y la cultura escrita. La condición letrada constituye un continuo que va de la oralidad primaria, en un extremo, a la conducta letrada apuntalada por las tecnologías más complejas que puedan concebirse, en el otro extremo. En la definición corriente de la cultura escrita, la tecnología que apuntala la condición letrada es la escritura. Pero nos gustaría ver un modelo cognitivo general de la cultura escrita que permita abordar otras formas de esta cultura (es decir, la cultura escrita apuntalada por otras clases de tecnologías), como la cultura escrita visual, la cultura escrita computacional, entre otras. La tesis toma en cuenta esa necesidad de ampliar el alcance de la cultura escrita.

La tecnología interviene aquí de dos modos: primero, auxilia y/o incrementa los procesos reflexivos y, segundo, posibilita la *representación* de los resultados de la aplicación de los procesos reflexivos. Concentrémonos, por ahora, en el segundo rol de la tecnología. Obsérvese, para empezar, que una representación constituye un *modelo* del aspecto del mundo sobre el que se ha reflexionado. Utilizaremos el término genérico "texto"

para referirnos a esas representaciones (es decir, a un mundo modelado). En este sentido, un mapa es un texto, como también lo son un poema o una canción. Es evidente que un modelo es una abstracción. El proceso de pasar de un mundo real a un mundo modelado es un proceso *abstractivo*. El proceso inverso —del modelo, o el texto, a la realidad— es la *interpretación*.

Existen, pues, tres modos de conducta que pueden adoptar los seres humanos. El primero consiste en funcionar exclusivamente en el mundo real. Este es el modo de conducta oral, o de sentido común. El lenguaje corriente es el medio de comunicación y también de cognición. La abstracción y la representación están restringidas a lo que permite el lenguaje corriente. En su forma inarticulada extrema, este modo de conducta es tácito, perceptual y está impulsado por el hábito.

El segundo modo de conducta consiste en alternar entre el mundo real y ciertas versiones modeladas, más o menos formalizadas, del mismo. Esto exige continuos esfuerzos de abstracción y representación. Para secundar estos esfuerzos, se crean herramientas especializadas para abstraer, y también esquemas formalizados para representar las abstracciones. Este es, preeminentemente, el modo de conducta asociado con las ciencias empíricas. Por medio de la educación, este modo se pone al alcance de muchos individuos. La escolaridad formal está esencialmente dirigida a desarrollar este modo de conducta.

El tercer modo de conducta consiste en funcionar exclusivamente dentro del mundo modelado. Los textos, entonces, se convierten en objetos análogos a la fenomenología del mundo real, y la abstracción y la interpretación van y vuelven de los textos a los "modelos" de textos. Este podría denominarse el modo textual o hermenéutico de conducta. Es un modo de conducta cognitivo, dilucidador y totalmente articulado. El comportamiento profesional de los estudiosos (en especial de los humanistas) es prototípico de este modo de conducta.

Para ampliar la caracterización del nivel cognitivo de la conducta letrada, deberíamos considerar en detalle las particularidades del proceso reflexivo, por un lado, y por otro lado, las técnicas relativas a las representaciones y las implicaciones de estas técnicas. Las tareas de aislar e identificar los procesos reflexivos y de caracterizarlos en términos computacionales (es decir, de procesamiento de información) son, sin duda, problemas muy vigentes. Estos son, precisamente, los objetivos de

gran parte de las investigaciones de la inteligencia artificial.

En lo que respecta a la representación (o sea, al mundo modelado o al mundo de los textos), surgen tres posibilidades según la modalidad de las representaciones. Estas modalidades podrían ser 1) temporal, 2) espacio-temporal o 3) espacial. En el cuadro 11.1 se ilustran las posibilidades de representación en estas tres modalidades. Obsérvese que la escala espacio-temporal corresponde aproximadamente a la escala cultura escrita-oralidad. Pero la correspondencia es, en el mejor de los casos, de carácter notacional, pues también en la modalidad temporal se pueden representar articulaciones altamente abstractas. Por lo tanto, la escala espacio-temporal no refleja de manera directa los niveles de "condición letrada" que dan lugar a estas abstracciones.

Esta es justamente la anomalía que aparece en la tradición de la India cuando se analizan en profundidad las metodologías que respaldan las prácticas propias de esa tradición. Antes hablamos de las complejas nemotécnicas elaboradas para preservar la autenticidad del *Rigveda* como texto que se transmitía a través de las generaciones por medios puramente orales. Los detalles de estas nemotécnicas revelan una extraordinaria y cabal captación del metanivel de las bases gramaticales generativas del proceso de recitar, por un lado, y del texto que estaba siendo memorizado y recitado, por otro.[11] Este rasgo es característico de toda la tradición intelectual hindú. Mientras que en determinado nivel era altamente especulativa, en otro nivel la tradición ha sido muy consciente de las necesidades de especificación para preservar la autenticidad de las actuaciones, en rituales, recitados y artes dramáticas. Se han elaborado gramáticas explícitas para definir las ejecuciones correctas y se han perfeccionado técnicas para transmitir las prácticas, sin distorsionarlas, de generación en generación a través de medios de instrucción orales.

En el caso de la enseñanza y la práctica de la música, por ejemplo, a falta de esquemas de notación escritos, se inventaron esquemas de notación orales que fueron utilizados con éxito para enseñar y para dictar a los alumnos lecciones destinadas a facilitar los ensayos y la práctica. En la ejecución del *tabla* —un instrumento de percusión usado para dar acompañamiento rítmico a la ejecución musical vocal e instrumental— este esquema de notación oral es conocido con el nombre de Bol

Cuadro 11.1 Modelos de representación para abstracciones articuladas

Modalidad de existencia	Medio de representación	Forma de representación
Temporal	Secuencias de palabras (cantadas, salmodiadas, recitadas o habladas)	Plegaria, poema, proverbio, epigrama, balada, sutra, etc.
	Secuencias de sílabas rítmicas (cantadas, salmodiadas, recitadas)	Esquemas hindúes de notación oral, p.ej. Bol, Sollu-Kattu, etc.
	Música (para voz o instrumento)	Composiciones musicales en diversas formas
Espacio-temporal	Representación en vivo	Rituales, danza, drama, ópera, etc.
	Filmación, grabación, generación por ordenador	Secuencias de acción en vivo, animación por ordenador
Espacial	Escritura	*Texto en diversas formas* (cartas, ensayos, etc.)
	Imágenes bi-dimensionales	Diagramas, esquemas, mapas, cuadros, dibujos, etc.
	Imágenes tri-dimensionales	Escultura, arquitectura, etc.

(literalmente, "lo hablado"). *En el apéndice de este capítulo* se brinda una breve descripción de este esquema de notación oral. También se diseñaron similares notaciones orales y otros auxiliares nemotécnicos para facilitar la enseñanza, el ensayo y la práctica de las ejecuciones vocales e instrumentales. Ranade (1984) hace un informe de las dimensiones orales de la enseñanza de música clásica en la tradición del Norte de la India. Lo mismo se aplica a la enseñanza y el aprendizaje de danzas clásicas hindúes, como el Bharatanatyam.

Pese a la complejidad de estas técnicas de representación en el dominio temporal diseñadas por la tradición hindú, el *hecho es que, desde un punto de* vista cognitivo, las representaciones en el dominio espacial son, en última instancia, mucho más poderosas. La principal razón de esto al parecer se encuentra en el modo en que se asocian los seres humanos, considera-

dos como sistemas de procesamiento de información. Nuestra capacidad para *integrar*, es decir, para percibir *gestalts*, para advertir y combinar patrones, para esquematizar y demás, son muy superiores en el dominio espacial que en el temporal. Un aspecto importante y significativo al respecto es la potencialidad de *pasar a escala*. Uno puede hacer una versión en pequeña escala, que quepa en la palma de la mano, de un mapa del *mundo del tamaño* de *toda una pared*; la versión en escala preservará en su mayor parte las relaciones espaciales consignadas en el mapa original. La versión reducida permite percibir patrones con mayor facilidad que la versión más grande. Es significativo que no exista nada análogo a la escala en el dominio temporal. No se puede hacer un resumen de dos minutos de una sinfonía de Beethoven. Pero obsérvese que sí *se puede* presentar un resumen de los temas principales en una página si se diseña un sistema de notación para *escribir* la sinfonía. Ese resumen espacial ayudaría a percibir fácilmente patrones e interrelaciones entre los temas. Estas observaciones parecen sugerir que una de las razones por las que los teóricos de la tradición hindú no efectuaron el avance mencionado fue su exclusiva dependencia del dominio temporal para representar sus abstracciones, tanto las descripciones como las especificaciones.[12]

También es interesante observar que las representaciones espaciales, en general, tienden a estar descontexualizadas y desvinculadas de lo afectivo (véase el cuadro 11.1). Las representaciones temporales y espacio-temporales, en cambio, tienden a estar contextualizadas y vinculadas con lo afectivo. Este rasgo, por supuesto, ha sido señalado y destacado por Havelock (1982), Ong (1982) y otros como una diferencia esencial entre la oralidad y la escritura. Las abstracciones efectuadas y codificadas en el dominio temporal en la tradición hindú, por ejemplo, estaban muy ligadas al contexto; y *dentro* de la tradición, no parece haberse realizado ningún intento por considerar esas representaciones en forma aislada, desvinculadas de sus contextos, a efectos de articular los aspectos metodológicos que las sustentan.

La superioridad cognitiva de las representaciones espaciales explica por qué la escritura (textos, diagramas, cuadros, mapas, sistemas de notación escritos, etcétera) es tanto más eficaz para promover el pensamiento reflexivo que el discurso

oral, la mímica, la actuación dramática, la música, etc. Pero aún resta explicar por qué, de todos los medios de representación de lo espacial, la escritura de textos tiene una eficacia y unas consecuencias cognitivas mucho mayores. Tal vez se deba a que combina lo mejor de dos mundos. Al tiempo que es espacial, descontextualizada y desvinculada de lo afectivo, también permite reproducir el aspecto discursivo del habla. En otras palabras, puede propiciar el razonamiento y generar un discurso razonado. Las imágenes, por sí solas, no tienen esa posibilidad. Sin embargo, cabe destacar que la escritura de textos combinada con diagramas (imágenes) es ampliamente superior a la escritura de textos por sí sola.

Estas observaciones vuelven a poner de relieve la importancia de analizar las contribuciones de las tecnologías que sustentan los procesos reflexivos. El contraste entre la oralidad y la escritura, como también las consecuencias de la cultura escrita tanto en pequeña como en gran escala, no pueden ser objeto de un estudio significativo si no se analizan simultáneamente las contribuciones de las tecnologías e instituciones derivadas de las actividades de reflexión y representación. Sin esta clase de estudios sistemáticos y detallados de las tradiciones antiguas como las de la China y la India, sería difícil entender las diferencias entre estas tradiciones y la de Europa occidental y explicar la ausencia, en estas antiguas culturas, de las diversas innovaciones que caracterizan el pasado europeo occidental.

Conclusión

Las críticas a la hipótesis de la cultura escrita nos llevaron a considerar la caracterización de la cultura escrita desde una perspectiva mucho más amplia. Partiendo del uso reflexivo de la conducta lingüística (natural) para la articulación del mundo y del yo, postulamos la tesis de que la base de la condición letrada es la reflexión; y la cultura escrita es una consecuencia de apuntalar la condición letrada por medio de tecnologías apropiadas y eficaces. La más eficaz de esas tecnologías, en el contexto histórico, ha resultado ser la de escribir utilizando un sistema de escritura. Esto da lugar a la escritura de textos.

Un análisis a nivel cognitivo de las modalidades disponibles para representar nuestras articulaciones del mundo y del

yo demostró que la representación en la modalidad espacial ofrece muchas ventajas cognitivas. Por su parte, las posibilidades para hacer representaciones en la modalidad temporal adolecen de muchas desventajas. Comentamos cómo la tradición europea (siguiendo a la de Grecia) y la tradición hindú optaron por basarse en las modalidades espacial y temporal, respectivamente, para representar sus articulaciones.[13] Sostuvimos que esta diferencia en sus opciones era un factor determinante de las diferencias en los desarrollos culturales de estas dos tradiciones en el contexto histórico. También planteamos que las consecuencias de la cultura escrita en pequeña y en gran escala están ligadas entre sí por mecanismos de retroalimentación que derivan de institucionalizar y tecnologizar las articulaciones del mundo y del yo.

En las últimas dos décadas, diversos especialistas han estudiado el ámbito cultural de Europa occidental desde alrededor del año 1000 D. C. en adelante, con la finalidad de determinar la influencia que tuvo la cultura escrita en los cambios conceptuales y sociales que allí se han producido. Tres clases de prácticas letradas parecen haber sido las que más contribuyeron a la transformación de la cultura europea occidental durante este período. Son las siguientes:

1. La práctica relativa al proceso de asignación de interpretaciones que está implícito en el acto de asignarle significado a un texto; la actividad de articular los conceptos que uno se forma de este proceso como un sistema de reglas, de procedimientos de verificación y demás; la creación de elementos auxiliares para este proceso, como por ejemplo, diccionarios, índices, concordancias; el diseño de vehículos apropiados para comunicar los significados a que se llega, por ejemplo, diálogos, comentarios, ensayos, etcétera; en suma, un interés general en el método.

2. La práctica relativa a la tecnología de la imprenta; la publicación y distribución de libros que implican actividades como las de redactar, corregir, traducir y demás; la consiguiente creación de una comunidad lectora crecientemente extensa, informada y letrada.

3. La práctica relativa a la escolaridad y el proceso de instrucción, en especial en tanto este proceso se aplica a la enseñanza de métodos de construcción; las conceptualizacio-

nes referentes a este proceso; la creación de mecanismos auxiliares para este proceso, etc.

A la luz de nuestros comentarios, es importante considerar estas tres clases de prácticas propias de la cultura escrita en función de sus articulaciones, de las estructuras institucionalizadas que producen estas prácticas y de los soportes tecnológicos que se construyeron para ellas.[14] Un análisis detallado de estos aspectos seguramente favorecería la realización de comparaciones transculturales.

Un estudio de ese tipo de la tradición hindú permitiría esclarecer las diferencias evolutivas entre esta tradición y la de Europa occidental. Vimos antes que en la India floreció una tradición textual durante por lo menos 2500 años y sin embargo los textos se han mantenido estrictamente como productos del dominio oral. Se elaboraron técnicas de asignación de interpretación altamente sistematizadas para manejar esos textos oralmente transmitidos. Estas interpretaciones, así como los mecanismos auxiliares para efectuarlas, se componían, a su vez, de nuevos textos a ser memorizados, transmitidos y preservados. Esta forma de funcionamiento se mantuvo como tradición durante mucho tiempo, hasta bastante después de que se introdujera la escritura para auxiliar estas actividades letradas. La escritura, en su mayor parte, era considerada como una ayuda para la memoria y el recuerdo.

Como es natural, sólo una pequeña parte de la población participaba de estas actividades. A falta de una amplia difusión de la escritura, ciertos medios auxiliares de la conceptualización y la conducta podrían haber surgido indirectamente y a través de la retroalimentación a partir de esta tradición. Los puntos que interesa analizar en este contexto son los siguientes:

1. ¿Se produjo ese tipo de retroalimentación? De ser así, ¿qué características tuvo?

2. ¿En qué se diferencia esta retroalimentación, en caso de existir, de la correspondiente a la cultura europea occidental, por ejemplo, en lo atinente a la administración, la jurisprudencia, la ciencia, la construcción, la artesanía, el arte, etc.?

3. En contraste con la situación de Europa, ¿hubo diferencias y limitaciones intrínsecas en el funcionamiento de la tradición misma que pudieran atribuirse a su carácter exclu-

sivamente oral? En tal caso, ¿cómo se manifestaron en el proceso de retroalimentación?

Un estudio análogo de la tradición china tendría un gran valor comparativo, dado que esa tradición, a diferencia de la hindú, utilizó a la vez la escritura y las imágenes (diagramas) como medios de representación. En este sentido, China se asemejó más a Europa. Sin embargo, los logros tempranos en China no parecen haber conducido a desarrollos ulteriores comparables a los de Europa occidental. Nos gustaría conocer los motivos de esto.

Apéndice: un sistema de notación oral para la ejecución del *tabla*

El *tabla* es un instrumento de percusión que se usa para darle acompañamiento rítmico a las ejecuciones musicales vocales e instrumentales en el estilo clásico (o semiclásico) del Norte de la India. El instrumento consta de dos piezas independientes: el *dhaga*, para la mano izquierda, y el *tabla* para la derecha. Cada pieza tiene en su superficie tres zonas diferenciadas (véase la figura 11.1). Las notas rítmicas se producen golpeando en las zonas marcadas 1, 2 y 3 con determinados dedos y, a veces, con la palma de la mano.

El modo en que se toca el *tabla*, según podemos analizarlo, incluye golpes básicos para hacer sonar el *dhaga* y el *tabla* y secuencias de combinaciones de estos golpes básicos. Las se-

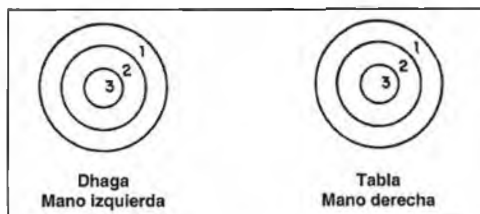


Figura 11.1. Instrumento de percusión utilizado en el estilo clásico del Norte de la India. Los números indican regiones golpeadas con distintos dedos.

nes referentes a este proceso; la creación de mecanismos auxiliares para este proceso, etc.

A la luz de nuestros comentarios, es importante considerar estas tres clases de prácticas propias de la cultura escrita en función de sus articulaciones, de las estructuras institucionalizadas que producen estas prácticas y de los soportes tecnológicos que se construyeron para ellas.[14] Un análisis detallado de estos aspectos seguramente favorecería la realización de comparaciones transculturales.

Un estudio de ese tipo de la tradición hindú permitiría esclarecer las diferencias evolutivas entre esta tradición y la de Europa occidental. Vimos antes que en la India floreció una tradición textual durante por lo menos 2500 años y sin embargo los textos se han mantenido estrictamente como productos del dominio oral. Se elaboraron técnicas de asignación de interpretación altamente sistematizadas para manejar esos textos oralmente transmitidos. Estas interpretaciones, así como los mecanismos auxiliares para efectuarlas, se componían, a su vez, de nuevos textos a ser memorizados, transmitidos y preservados. Esta forma de funcionamiento se mantuvo como tradición durante mucho tiempo, hasta bastante después de que se introdujera la escritura para auxiliar estas actividades letradas. La escritura, en su mayor parte, era considerada como una ayuda para la memoria y el recuerdo.

Como es natural, sólo una pequeña parte de la población participaba de estas actividades. A falta de una amplia difusión de la escritura, ciertos medios auxiliares de la conceptualización y la conducta podrían haber surgido indirectamente y a través de la retroalimentación a partir de esta tradición. Los puntos que interesa analizar en este contexto son los siguientes:

1. ¿Se produjo ese tipo de retroalimentación? De ser así, ¿qué características tuvo?

2. ¿En qué se diferencia esta retroalimentación, en caso de existir, de la correspondiente a la cultura europea occidental, por ejemplo, en lo atinente a la administración, la jurisprudencia, la ciencia, la construcción, la artesanía, el arte, etc.?

3. En contraste con la situación de Europa, ¿hubo diferencias y limitaciones intrínsecas en el funcionamiento de la tradición misma que pudieran atribuirse a su carácter exclu-

sivamente oral? En tal caso, ¿cómo se manifestaron en el proceso de retroalimentación?

Un estudio análogo de la tradición china tendría un gran valor comparativo, dado que esa tradición, a diferencia de la hindú, utilizó a la vez la escritura y las imágenes (diagramas) como medios de representación. En este sentido, China se asemejó más a Europa. Sin embargo, los logros tempranos en China no parecen haber conducido a desarrollos ulteriores comparables a los de Europa occidental. Nos gustaría conocer los motivos de esto.

Apéndice: un sistema de notación oral para la ejecución del *tabla*

El *tabla* es un instrumento de percusión que se usa para darle acompañamiento rítmico a las ejecuciones musicales vocales e instrumentales en el estilo clásico (o semiclásico) del Norte de la India. El instrumento consta de dos piezas independientes: el *dhaga*, para la mano izquierda, y el *tabla* para la derecha. Cada pieza tiene en su superficie tres zonas diferenciadas (véase la figura 11.1). Las notas rítmicas se producen golpeando en las zonas marcadas 1, 2 y 3 con determinados dedos y, a veces, con la palma de la mano.

El modo en que se toca el *tabla*, según podemos analizarlo, incluye golpes básicos para hacer sonar el *dhaga* y el *tabla* y secuencias de combinaciones de estos golpes básicos. Las se-

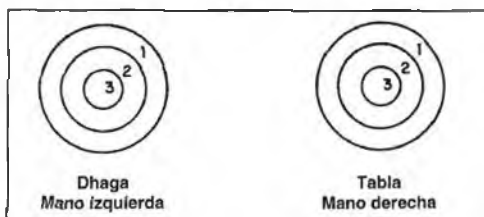


Figura 11.1. Instrumento de percusión utilizado en el estilo clásico del Norte de la India. Los números indican regiones golpeadas con distintos dedos.

cuencias componen frases en el primer nivel, y las frases componen temas melódicos en el nivel siguiente. Cada tema constituye un ciclo, y la estructura de tiempos en un tema caracteriza los distintos *tals* (patrones rítmicos). Por ejemplo, el Tintal (ciclo de tiempos) más frecuente tiene dieciséis tiempos organizados en cuatro frases de cuatro tiempos cada una. Se puede utilizar una gran variedad de secuencias de golpes para componer cada frase de cuatro tiempos. Por consiguiente, es posible crear un repertorio muy extenso de temas —ciñéndose cada tema a la pauta de los dieciséis tiempos— para el Tintal. Aprender a tocar el *tabla*, por lo tanto, consiste en lo siguiente:

1. aprender los golpes básicos para las manos izquierda y derecha,
2. aprender combinaciones de estos golpes básicos,
3. aprender los temas característicos para cada *tal*,
4. crear un repertorio de temas para un *tal* dado.

A los efectos de elaborar una notación, el modo directo de hacerlo mediante la escritura sería asignar un símbolo distintivo para cada golpe básico correspondiente a la mano izquierda y a la derecha y luego escribir el patrón del *tal* como una secuencia de estos símbolos estructurada en frases que conformen un tema. Esto se ilustra de la siguiente manera:

Golpes básicos de la mano derecha

f_1^1: dedo índice en la región 1
f_1^2: dedo índice en la región 2
f_1^3: dedo índice en la región 3
f_2^3: dedo mayor en la región 3

Golpes básicos de la mano izquierda

f: yemas de los dedos índice y mayor en la región 2 con la palma de la mano curvada
p: palma plana en las regiones 1 y 2

Un patrón para el Tintal (dieciséis tiempos) se divide en cuatro frases de cuatro tiempos cada una (los puntillos indican medios tiempos):

tabla: $(f^1_1 \cdot f^1_1 \cdot f^3_2 f^3_1 \cdot f^3_1)\ (f^1_1 \cdot f^1_1 \cdot f^2_1 \cdot f^1_1 \cdot)$
dhaga: $(f \quad \cdot (f \cdot\cdot \quad \cdot \quad p \ \cdot)\ (f \ \cdot f \ \cdot\cdot \quad \cdot\cdot \quad \cdot)$
tabla: $(f^1_1 \cdot f^1_1 \cdot f^3_2 f^3_1 \cdot f^3_1)\ (f^1_1 \cdot f^1_1 \cdot f^2_1 \cdot f^1_1 \cdot)$
dhaga: $(\cdot \quad \cdot\cdot \quad \cdot\cdot \quad \cdot \quad p \ \cdot)\ (f \ \cdot f \ \cdot f \ \cdot\cdot \quad \cdot)$

La notación oral hindú se construye asignando una sílaba pronunciable distintiva, o una secuencia de estas sílabas, a cada golpe básico y a las combinaciones de golpes básicos. Las frases y los temas, entonces, se construyen a partir de estas sílabas y secuencias de sílabas básicas. El siguiente es un ejemplo de un diseño específico (algunas configuraciones se incluyen en más de una secuencia de sílabas):

$f^1_1 \rightarrow$ *tā, nā* $f^3_2 \rightarrow$ *ti*
$f^2_1 \rightarrow$ *nil* $f \rightarrow$ *go*
$f^3_1 \rightarrow$ *ṭa* $p \rightarrow$ *ki*

$\begin{matrix}(f^1_1 & \cdot)\\(f & \cdot)\end{matrix} \rightarrow$ *dha* $\begin{matrix}(f^2_1 & \cdot)\\(p & \cdot)\end{matrix} \rightarrow$ *tina*

$\begin{matrix}(f^2_2 & f^3_1)\\(\cdot & \cdot)\end{matrix} \rightarrow$ *tiṭa* $\begin{matrix}(f^1_1 & \cdot)\\(\cdot & f)\end{matrix} \rightarrow$ *nāgo*

$\begin{matrix}(f^2_1 & \cdot)\\(f & \cdot)\end{matrix} \rightarrow$ *dhina, dhī*

$\begin{matrix}(f^3_2 & f^3_1)\\(f & \cdot)\end{matrix} \rightarrow$ *dhiṭa*

$\begin{matrix}(f^3_2 & f^3_1 & \cdot & f^3_1)\\(\cdot & \cdot & p & \cdot)\end{matrix} \rightarrow$ *tirakiṭa, tiṭakiṭa*

$\begin{matrix}(f^3_2 & f^3_1 & f^3_2 & \cdot)\\(\cdot & \cdot & \cdot & \cdot)\end{matrix} \rightarrow$ *tṛka*

Con el uso de este diseño, el patrón del Tintal antes ilustrado se transforma en el siguiente texto, el que es memorizado y luego recitado al tiempo que se ejecuta la secuencia de golpes:

(*dhā dhā tiṭakiṭa*) (*dhā dhā tina nā*)
(*tā tā tiṭakiṭa*) (*dhā dhā dhna nā*)

A continuación mostramos una variante del patrón para el Tintal en ambos tipos de notaciones. Cada frase de cuatro tiempos está dividida en dieciséis partes; los puntillos indican cuartos tiempos:

tabla: $(f^{2}_{1} \cdot f^{1}_{1} \cdot f^{1}_{1} \cdot f^{3}_{2} f^{3}_{1} \cdot f^{3}_{1} f^{1}_{1} \cdot f^{2}_{1} \cdot f^{1}_{1} \cdot)$
dhaga: $(f \cdot \cdot \cdot f \cdot \cdot \cdot p \cdot f \cdot f \cdot \cdot \cdot)$
tabla: $(f^{1}_{1} \cdot f^{3}_{2} f^{3}_{1} \cdot f^{3}_{1} f^{1}_{1} \cdot f^{2}_{1} \cdot f^{1}_{1} \cdot f^{2}_{1} \cdot f^{1}_{1} \cdot)$
dhaga: $(f \cdot \cdot \cdot p \cdot f \cdot f \cdot \cdot \cdot p \cdot \cdot \cdot)$
tabla: $(f^{2}_{1} \cdot f^{1}_{1} \cdot f^{1}_{1} \cdot f^{3}_{2} f^{3}_{1} \cdot f^{3}_{1} f^{1}_{1} \cdot f^{2}_{1} \cdot f^{1}_{1} \cdot)$
dhaga: $(p \cdot \cdot \cdot \cdot \cdot \cdot \cdot p \cdot f \cdot f \cdot \cdot \cdot)$
tabla: $(f^{1}_{1} \cdot f^{3}_{2} f^{3}_{1} \cdot f^{3}_{1} f^{1}_{1} \cdot f^{2}_{1} \cdot f^{1}_{1} \cdot f^{2}_{1} \cdot f^{1}_{1} \cdot)$
dhaga: $(f \cdot \cdot \cdot p \cdot f \cdot f \cdot \cdot \cdot f \cdot \cdot \cdot)$

(dhīna dhā tirakiṭa dhā dhīnā)
(dhā tirakiṭa dhā dhīnā tīnā)
(tīnā tā tirakiṭa dhā dhīnā)
(dhā tirakiṭa dhā dhīnā tīnā)

Los dieciséis cuartos tiempos de cada frase se agrupan de la siguiente manera en las palabras:

(4 2 4 2 4)
(2 4 2 4 4)
(4 2 4 2 4)
(2 4 2 4 4)

Los diseños aquí mostrados no son exhaustivos sino sólo indicativos de los principios sobre los que está construido el sistema de notación oral. Se advierte fácilmente que en el contexto de la ejecución artística, el sistema de notación oral ofrece muchas ventajas, sobre todo para tocar instrumentos de percusión. Los patrones se internalizan como textos recordables y la ejecución de los ritmos con las manos es bastante similar a la gestualidad paralingüística que acompaña al habla. También se pueden incluir otras indicaciones para la ejecución, como la velocidad, la intensidad, el modo de contacto de los dedos, etcétera, que se expresan a través de los aspectos prosódicos de la recitación del texto. En ese sentido, este sistema de notación oral, pese a la simplicidad de su forma, permite especificar los aspectos deseados para cada ejecución de manera más completa y precisa que la versión escrita.

Hay otro sistema análogo de notación oral (aunque posiblemente no completo), llamado Sollu-Kattu, que se elaboró para especificar los movimientos de los pies en la ejecución de la danza clásica Bharatanatyam. Este y otros medios de notación semejantes, desarrollados dentro de la tradición india para facilitar la ejecución artística, aún deben ser sistemáticamente analizados y estudiados.

Agradecimiento

Le estoy profundamente reconocido al señor Ashoka Divakaran por haberme asesorado en el análisis de la gramática que da base a la ejecución del *tabla* y por los ejemplos de los patrones del Tintal (denominados Bol y Kayda).

Notas

1. Véase Gonda (1975, págs. 193-7), específicamente sus análisis de la estructura de los himnos rigvédicos que aparecen bajo el título "Similitudes y Repeticiones". La descripción que hace Gonda del corpus védico —en especial del texto del *Rigveda*— y de la correspondiente literatura exegética en este libro es excepcionalmente enciclopédica. Todos los detalles que aquí hemos brindado fueron tomados de este libro.

2. El texto de palabras separadas se llama *padapatha*. Si denotamos con "a, b, c d, e, f,..." la secuencia de palabras del *padapatha*, entonces tres de los principales textos transformados son los siguientes: *krmapatha*: ab, bc, cd, de, ef, ...; *jatapatha*: abbaab, bcbc,...; *ghanapatha*: abbaabccbaabc, bccbbcddcbbcd, ...

3. Véase en Gonda (1975, págs. 26-38) una descripción detallada de estos "apéndices y literatura auxiliar".

4. Véase Gonda (1975, págs. 39-42). Las primeras exégesis, desde un punto de vista ritualista, están contenidas en las *brahmanas*, asociadas con el *Rigveda*. Gonda (capítulo 8, págs. 339-442) analiza en detalle el estilo interpretativo y argumentativo de las *brahmanas*.

5. Estas técnicas se comentan más adelante. Se podrá encontrar una ilustración explícita de un sistema de notación para uso oral-auditivo en el apéndice a este capítulo.

6. Por una descripción más detallada de este rol mediador de la conducta lingüística, véase Narasimhan (1981).

7. Barnes (1982, pág. 86) sintetiza la influencia griega diciendo: "Un informe del legado intelectual de Aristóteles sería poco menos que una historia del pensamiento europeo... incluso aquellos pensadores radicales que se empeñaban en refutar los puntos de vista de Aristóteles se encontraban con que estaban empleando el lenguaje aristotélico para rebatirlos." Véanse también los ensayos pertinentes en Finley (1984) por un análisis más detallado.

8. Véase Cressy (1983) por un análisis de esa retroalimentación en el contexto histórico de Inglaterra y Nueva Inglaterra.

9. Es bien sabido que la escritura mediante dibujos precedió a la

invención de los sistemas de escritura caligráfica. Por un análisis detallado, véase Gelb (1952).

10. Un informe exhaustivo al respecto puede encontrarse en Eisenstein (1979). Véase también Clanchy (1983) por un punto de vista algo distinto sobre el rol de la tecnología de la imprenta en Europa.

11. Por una reseña de los logros de la tradición gramatical hindú, véase Scharfe (1977). Scharfe señala la influencia ejercida por las conceptualizaciones y formalizaciones hindúes propias del estudio de la fonética sobre la fonética europea moderna. En épocas anteriores, los conceptos hindúes parecen haber influido a los chinos en el Este y a los árabes en el Oeste.

12. Esto se advierte más fácilmente en el caso de las notaciones matemáticas. Es muy improbable que las matemáticas hubieran tenido un gran avance en Occidente de no haberse diseñado una notación simbólica bidimensional para uso corriente. Considérese, por ejemplo, el poder de las notaciones de matriz y de tensor, y las dificultades y engorros ocasionados por la necesidad de escribir estas cosas de un modo estrictamente lineal a efectos de su programación computacional.

13. Véase el fascinante informe de Yates (1966) sobre el "arte de la memoria" en la tradición europea occidental, basado en técnicas de diseño visuales espaciales. Yates comenta la continua elaboración de estas técnicas a partir del año 500 A.C. en Grecia y relaciona esos esfuerzos con los intentos de construir lenguas universales en el siglo XVII. Estas nemotécnicas visuales espaciales están en marcado contraste con las nemotécnicas orales auditivas que se desarrollaron dentro de la tradición hindú.

14. Las obras de Clanchy, Cressy y Eisenstein ya mencionadas tienen directa relevancia al respecto. Pacey (1974) brinda un informe sobre los antecedentes socioculturales del desarrollo de la tecnología en Europa occidental y comenta los aspectos relativos a la educación y la capacitación en este contexto. Yates (1966) relaciona el "arte de la memoria" con el posterior interés por el "método". Stock (1983) examina la conexión entre el crecimiento de las comunidades textuales y los esfuerzos por lograr una comprensión científica de la "naturaleza" en la baja Edad Media europea.

Referencias bibliográficas

Barnes, J. (1982). *Aristotle*. Past Masters Series. Oxford University Press.

Clanchy, M. T. (1979). *From memory to written record: England 1066-1307*. Londres: Arnold.

(1983). Looking back from the invention of printing. En D. P. Resnick (comp.), *Literacy in historical perspective* (pp. 7-22). Washington, D. C.: Library of Congress.

Cressy, D. (1983). The environment for literacy: Accomplishments and

context in 17th century England and New England. En D. P. Resnick (comp.), *Literacy in historical perspective* (pp. 23-42). Washington, D. C.: Library of Congress.

Eisenstein, E. L. (1979). *The printing press as an agent of change,* 2 vols. Cambridge University Press.

Finley, M. (1984). *The legacy of Greece: A new appraisal.* Oxford University Press.

Gelb, I. J. (1952). *A study of writing.* Chicago: University of Chicago Press.

Gonda, J. (1975). *Vedic literature: Samhitās and brāhmanas.* En J. Gonda (comp.), A *history of Indian literature* (Vol. 1, Fas. 1). Wiesbaden: Harrassowitz.

Goody, J. (1977). *The domestication of the savage mind.* Cambridge University Press.

Goody, J. y Watt, I. (1962). The consequences of literacy. *Comparative Studies in Society and History* 5:304-45.

Gough, K. (1968). Implications of literacy in traditional China and India. En J. Goody (comp.), *Literacy in traditional societies.* Cambridge University Press.

Havelock, E. A. (1963). *Preface to Plato.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

(1982). *The literate revolution in Greece and its cultural consequences.* Princeton, N. J.: Princeton University Press.

Narasimhan, R. (1981). *Modelling language behaviour.* Series on Language and Communication, Vol. 10. Berlín: Springer.

Olson, D. R. (1977). From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review* 47:257-81.

(1986). The cognitive consequences of literacy. *Canadian Psychology* 27: 109-21 .

Ong, W. J. (1982). *Orality and literacy.* Londres: Methuen.

Pacey, A. (1974). *The maze of ingenuity.* Londres: Lane.

Ranade, A. (1984). *On music and musicians of Hindoostan.* Nueva Delhi: Promilla.

Scharfe, H. (1977). *Grammatical literature.* En J. Gonda (comp.), A *history of Indian literature (Vol.* 5, Fas. 2). Wiesbaden: Harrassowitz.

Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Stock, B. (1983). *The implications of literacy.* Princeton, N. J.: Princeton University Press.

Yates, F. A. (1966). *The art of memory.* Londres: Routledge & Kegan Paul.

12

La separación de las palabras y la fisiología de la lectura

PAUL SAENGER

La actividad de leer, como toda actividad humana, ha tenido un desarrollo histórico (Saenger, 1982; Chartier, 1986; Boreau y otros, 1987, págs. 7-18, 191-227). El hecho de que el lector de hoy en día emplee determinados procesos cognitivos que le permiten descifrar la página escrita no implica que esas mismas actividades cognitivas hayan sido utilizadas a lo largo de toda la historia de la humanidad. También es evidente que el formato en que el pensamiento es presentado por escrito al lector para que éste lo descifre ha sufrido muchos cambios hasta alcanzar la forma que el lector moderno ahora percibe como inmutable y casi universal. La primera de estas afirmaciones se puede corroborar con datos contemporáneos surgidos de la observación de diversas culturas del mundo actual en las que hombres y mujeres que saben leer y escribir utilizan diferentes destrezas cognitivas para la lectura de textos escritos e impresos. Estas destrezas varían al variar el formato mismo del texto de una cultura a otra.

Las diferentes destrezas cognitivas necesarias para decodificar un texto reflejan, en un nivel más profundo, una variedad de procesos fisiológicos que los lectores de distintas civilizaciones han empleado para extraer significado de una página escrita o impresa. Dos factores inherentes a todos los documentos leídos determinan la índole de estos procesos fisiológicos y, a su vez, el tipo de pedagogía con que se enseña a leer a los individuos en cada cultura. El primer factor es la estructura de la lengua en la que se ha compuesto y asentado el texto (Meillet, 1938). Por ejemplo, la proporción de palabras polisilábicas, la ausencia o presencia de inflexión y la ausencia o presencia de convenciones relativas al orden de las palabras, son aspectos

que inciden en las capacidades mentales requeridas para decodificar lenguas orales y escritas (Meillet, 1921/1938, págs. 601 y ss., 1923/1938, págs. 246 *y ss.*; Vendryes, 1921). El segundo factor es el modo en que se transcribe la lengua, es decir, toda la gama de convenciones gráficas usadas para su representación. Este último factor es el tema central del presente capítulo.

Las convenciones aplicadas para transcribir una lengua son casi independientes de la estructura lingüística. Algunas lenguas que están lingüísticamente emparentadas a menudo han sido transcritas, en el curso de la historia, mediante formas de notación radicalmente distintas. Hay numerosos ejemplos al respecto entre las lenguas del mundo actual. El chino y el vietnamita, dos idiomas estrechamente relacionadas por su origen y estructura, se han transcrito a lo largo de la historia mediante sistemas de escritura muy diferentes (Reischauer y Fairbank, 1973, págs. 39-44; Alleton, 1970). El chino se transcribió logográficamente desde un principio, mientras que el vietnamita, a partir del siglo XVII, ha sido transcrito fonéticamente, mediante una versión del alfabeto romano sujeta a ciertas convenciones introducidas por los misioneros jesuitas italianos y portugueses (Cohen y otros 1963, págs. 47, 319). Por consiguiente, para estudiar la historia de la lectura hay que tomar en cuenta los desarrollos históricos distintivos de la estructura y de la transcripción de las lenguas. Las principales fuentes para escribir la historia de la lectura no son únicamente los textos del pasado, las abstracciones literarias que registran la lengua misma, sino también los instrumentos que se han usado para transmitir textos y que constituyen los documentos primarios para detectar las convenciones de la transcripción. Específicamente, el historiador de la lectura en Occidente debe examinar no sólo las ediciones modernas de los textos, sino también los rollos, códices, inscripciones lapidarias y los dibujos, fotografías o microfilmes de los objetos que preserven textos en su estado original. A estos efectos, instituciones como las grandes bibliotecas nacionales de Europa occidental y el *Institut de recherche et d'histoire des textes* de París, que coleccionan no sólo las ediciones impresas sino también fotografías de los instrumentos transmisores de textos, ofrecen un material único, invaluable y esencial para la tarea de reconstruir la historia de lectura.

Si los libros y documentos antiguos y medievales, en tanto

instrumentos, son la principal fuente para la historia de la transcripción, la investigación comparativa transcultural de la lectura, efectuada por psicólogos modernos, proporciona importantes técnicas de análisis para interpretar este corpus de material. Por ejemplo, se han realizado experimentos de laboratorio y estudios clínicos cuyos resultados indican que la lectura del chino requiere, para identificar los caracteres-morfemas de este idioma, una distribución de las funciones cerebrales entre los hemisferios izquierdo y derecho que difiere en cierta forma de la que utilizan para reconocer palabras los lectores de las escrituras fonéticas de Europa occidental y de Oriente (Ehri, 1980; Tzeng y Hung, 1980; Taylor y Taylor, 1983, págs. 71-4, 245). Se ha observado que, debido a la estructura de la lengua china y a la directa correspondencia entre morfema e imagen característica de los logogramas chinos, los lectores de este idioma, al menos para la lectura de las palabras monosilábicas, que constituyen más del cincuenta por ciento de las de uso normal, tienen un acceso visual directo al significado de la palabra sin la mediación de ninguna articulación física ni fónica mental (Tzeng y Hung, 1981; Taylor y Taylor, 1983, págs. 34-5, 45, 52-3, 226). Esta capacidad de tener acceso visual directo al significado, si bien interviene en la lectura de las lenguas europeas modernas, es menos sistemáticamente utilizada que en el chino, y es en sí misma un fenómeno resultante de una evolución histórica que comenzó con un formato del latín escrito antitético a ese modo de lectura (Vachek, 1973, págs. 12-13, 55; Taylor y Taylor, 1983, pág. 107).[1] Otras investigaciones paralelas en la disciplina de la psicología educativa indican que la tradición gráfica china de los logogramas brinda óptimas condiciones para el rápido acceso léxico y determina que la lectura en silencio se aprenda en China a edad más temprana que en Occidente. Como consecuencia, los lectores adultos experimentados del idioma chino pueden adquirir una habilidad para leer en silencio inigualada en las lenguas occidentales modernas (Gray, 1956; Taylor y Taylor, 1983, pág. 138).

La relación entre las destrezas cognitivas que caracterizan la lectura en una determinada tradición nacional o étnica y las convenciones de la representación gráfica ha sido objeto de algunos experimentos muy esclarecedores, realizados en Japón. A diferencia del chino, el idioma japonés tiene una estructura dual de transcripción, una logográfica (*kanji*) y otra foné-

tica (*kana*) (Sakamoto y Makita, 1973; Taylor, 1980; Taylor y Taylor, 1983, págs. 77-91). Un texto japonés se puede transcribir pictográficamente con logogramas chinos, o fonéticamente, utilizando caracteres silábicos o *kana*. Algunos estudios clínicos de pacientes japoneses con lesiones cerebrales han permitido identificar a individuos aparentemente incapaces de leer transcripciones ideográficas o silábicas, según qué áreas de su cerebro estuvieran afectadas (Sakamoto y Makita, 1973, 1981; Meodell, 1981; Paivio y Begg, 1981; Renzi, 1982, págs. 18-19; Taylor y Taylor, 1983, págs. 73-4; Hasuike, Tzeng y Hung, 1986, págs. 275-88).[2] Esta correlación, de ser cierta, implica que los procesos cerebrales necesarios para decodificar ideogramas, a diferencia de las transcripciones fonéticas, tienen lugares fisiológicamente determinados dentro del cerebro. Lo que es más, sugiere que existen mecanismos independientes de decodificación, con diferentes asignaciones de recursos cognitivos, para la lectura de distintas clases de escritura. Los resultados obtenidos también indican que el hemisferio derecho cumple un papel más activo en la lectura de los sistemas de escritura en los que cada palabra tiene una imagen léxica independiente. La reciente introducción de los tomógrafos de emisión de protones, que permiten a los técnicos observar el funcionamiento interno del cerebro durante las actividades cognitivas, tal vez haga posible, algún día, explicar con mayor precisión las diferencias en las funciones de los hemisferios cerebrales asociadas con diferentes convenciones de la transcripción gráfica (Phelps, 1983; Phelps y Maziotta, 1985).

Existen numerosos ejemplos de variaciones en la pedagogía para la lectura basadas en las diferentes destrezas requeridas para descifrar distintas lenguas. Por lo general, los sistemas gráficos que eliminan o reducen la necesidad de un proceso cognitivo previo al acceso léxico facilitan la temprana adaptación de los lectores infantiles a la lectura silenciosa, mientras que las lenguas escritas que son más ambiguas exigen la manipulación de componentes fonéticos para construir palabras. Estos últimos sistemas gráficos requieren un período más largo de aprendizaje, en el que la lectura en voz alta y la memorización por repetición cumplen un papel prominente, prolongándose incluso hasta la edad adulta. En el sistema dual de transcripción utilizado para el japonés, para instruir a los niños se utilizan primero caracteres silábicos, en cantidad

limitada (Sakamoto y Makita, 1973; véase Wang, 1981). El uso exclusivo de un método silábico para presentar un texto a los lectores principiantes, que requiere la reconstrucción oral de las palabras a partir de sus componentes fonéticos por medio de una serie limitada de claves correspondientes a sonidos, hace que este modo de transcripción resulte preferible, en la fase inicial de la instrucción primaria, al uso de un sistema logográfico que implica la mucho mayor cantidad de caracteres léxicos del idioma chino.

Sin embargo, las transcripciones silábicas japonesas no contienen ninguna separación entre palabras y le imponen al joven lector la formidable tarea de reconocerlas efectuando una reconstrucción sintética de las mismas a partir de signos fónicos inicialmente ambiguos que no ofrecen ninguna distinción entre los límites de la palabra y los de la sílaba. Para ayudar al joven lector japonés, la recitación oral en grupo es un aspecto esencial de la enseñanza de la lectura a nivel primario (Sakamoto y Makita, 1973). A medida que el lector progresa, pronto comienza a leer textos más difíciles, con mayor proporción en caracteres chinos, y la transcripción silábica queda relegada a un papel secundario. La predominancia de caracteres chinos en estos textos más difíciles se basa en la mayor capacidad nemónica de un lector físicamente más maduro para retener imágenes léxicas. La introducción de los logogramas divide, a efectos de la lectura, muchas de las palabras japonesas, si no todas, y elimina en gran medida la tarea de reconstruir las palabras sobre la base de una combinación sintética de elementos fonéticos (Sakamoto y Makita, 1973; Taylor y Taylor, 1983, págs. 70, 114). La progresiva presencia de caracteres chinos acompaña la transición hacia la lectura silenciosa veloz y es especialmente eficaz para la lectura de consulta, es decir, la rápida inspección del texto en busca de cierta información específica (Sakamoto y Makita, 1973, págs. 440-65). Las destrezas asociadas con la lectura de consulta son características de las civilizaciones avanzadas, tanto en Occidente como en Oriente. En consecuencia, la combinación de las transcripciones silábica y logográfica en el idioma japonés permite a los pedagogos conducir a los alumnos, en fluida transición, desde un método oral de lectura, adecuado para los lectores de corta edad pero tedioso para los adultos, hacia otro método que, al tiempo que se sirve de las habilidades de la decodificación silábica inicialmente aprendi-

das, resulta más adecuado para la lectura silenciosa veloz que requieren los lectores experimentados en una sociedad industrial moderna. Este método más eficaz de lectura es, en cambio, demasiado difícil como para que los niños puedan aprenderlo en la fase inicial de su instrucción.

El hebreo moderno es otra tradición gráfica en la que la práctica oral como actividad cognitiva preliminar al reconocimiento de las palabras es más importante para los lectores infantiles de lo que lo es en el inglés moderno (Feitelson, 1973). En el hebreo, la similitud en la forma de muchos caracteres, incluso en presencia de vocales y de un espaciamiento regular, hace que el reconocimiento de las palabras por su forma, en especial para los lectores de corta edad, sea más difícil que en las lenguas transcritas con caracteres romanos. Por esta razón, los educadores israelíes de los años sesenta rechazaron el enfoque centrado en el reconocimiento global de las palabras como imágenes. Esta técnica había sido tomada del "método léxico global" anglosajón y danés de enseñanza de la lectura, el que había resultado eficaz debido a la gran cantidad de letras mudas y combinaciones de letras existentes en esos idiomas, las que por un lado ayudan a distinguir la palabra entera y por otro lado obstaculizan la práctica de decodificar palabras a través de la síntesis de claves fonéticas (Feitelson, 1973, pág. 434).[3]

Los idiomas vernáculos de la India brindan otro ejemplo más de una tradición gráfica moderna en la que los procesos orales son más importantes para tener acceso a las palabras que en las lenguas modernas de Europa occidental (Commen, 1972). En el idioma hindi, los caracteres silábicos acompañados por vocales son sumamente adecuados para transcribir con exactitud los sonidos componentes de las palabras, pero debido a la similitud de numerosos signos, los caracteres hindúes no le confieren a cada palabra una imagen global única e inequívoca, aun cuando éstas aparezcan separadas por espacios como en los manuscritos e impresos modernos. Esta ambigüedad en la transcripción ha dado lugar a una tradición pedagógica para los lectores infantiles centrada en la lectura sintética, la recitación oral y la memorización por repetición de los textos. En la India, recitar de memoria sosteniendo un libro abierto es una actividad comúnmente considerada como una forma de lectura. Otro ejemplo adicional e históricamente más pertinente es el de Liberia, donde el grupo étnico y lingüístico vai utiliza una forma

de transcripción silábica fonética, que surgió como un intento de emular los documentos escritos de los exploradores portugueses del siglo XVI pero que luego se desarrolló como una lengua escrita autónoma, totalmente libre de cualquier influencia europea o árabe (Scribner y Cole, 1981). En el vai, encontramos el raro caso de una lengua moderna, de estructura polisilábica, transcrita silábicamente sin separación entre palabras, ni puntuación, ni mayúsculas iniciales. El aspecto general de una página escrita en vai, por consiguiente, se asemeja mucho al de un antiguo rollo o códice griego o romano escrito en *scriptura continua* (Steffens, 1920; Ullman, 1969). Tanto en los antiguos libros griegos o romanos como en el vai, el lector se encuentra, a primera vista, con hileras de símbolos fonéticos discretos que al principio deben ser manipulados dentro de la mente para formar entidades apropiadamente articuladas y acentuadas, equivalentes a palabras. En las tres lenguas, los componentes fonéticos de las palabras sólo tienen, en el mejor de los casos, significados limitadamente fijos. En un idioma escrito como el vai, que requiere una intensa actividad de carácter fonético previa a la comprensión del significado de una palabra, no sorprende comprobar que la recitación oral no sólo sea una parte importante de la enseñanza elemental de la lectura, sino también, bajo la forma de una enunciación mascullada y declamada de los textos, una parte normal de los hábitos de los lectores adultos experimentados. En este aspecto, los hábitos de lectura de los vai y los de los antiguos griegos y romanos reflejan similares modos de decodificar lenguas polisilábicas escritas sin separación entre palabras. En circunstancias históricamente diversas, similares procesos de lectura se valen de las mismas estructuras cerebrales y capacidades mentales, que se han mantenido biológicamente inalteradas durante el breve período de civilización registrado, para resolver similares formas de ambigüedad gráfica (Saenger, 1982).

La correlación entre la propensión a leer en voz alta y el umbral en la duración de la actividad cognitiva necesaria para lograr acceso a las palabras es un fenómeno recurrente en la lectura de diversas culturas que requiere ser mejor estudiado, tanto históricamente, sobre la base de los datos textuales, como experimentalmente, en el laboratorio y la investigación antropológica de campo. Es evidente que los lectores modernos considerarían que un texto escrito sin separaciones entre las

palabras resulta demasiado difícil de descifrar. De hecho, para la mayoría de los lectores modernos, la idea misma de leer líneas de escritura sin separación entre palabras es inconcebible. Los experimentos realizados con lectores de habla inglesa confirman que la supresión o la confusión de los límites espaciales entre las palabras es un factor que a la vez retarda la lectura y fomenta la actividad vocal y subvocal (Sokolov, 1972). Específicamente, las pruebas de laboratorio indican que la supresión de los espacios entre palabras provoca en los adultos una reducción del campo visual, o visión en túnel, caracterizada por movimientos oculares semejantes a los de los niños que aún no dominan las técnicas requeridas para la lectura rápida y silenciosa de los textos (Fisher, 1976, págs. 417-55). En estas condiciones, los lectores también experimentan una radical reducción del radio de visión periférica, que es el campo en el que se pueden reconocer detalles preliminares de las palabras o las letras (Levin y Addis, 1979, pág. 42). El fenómeno de la reducción general del campo visual puede ser precisamente observado midiendo la distancia ojo-voz, o sea, la cantidad variable de texto que el lector ya ha decodificado pero todavía no pronunció en cualquier momento dado durante la lectura oral. Las pruebas de laboratorio también muestran que cuando no hay espacios para usar como guías, el lector necesita más del doble de la cantidad normal de fijaciones por línea de texto impreso. El lector de textos impresos sin espacios también requiere una cantidad de regresiones oculares mucho mayor que en condiciones normales de lectura, para verificar que las palabras han sido correctamente separadas (Fisher, 1976, págs. 422-3, 426). El hallazgo de un significado razonablemente apropiado por parte del lector es la prueba final de que la separación de las palabras ha sido correctamente efectuada.

Para comprender la importancia del espacio entre palabras a los efectos del procesamiento, es útil compararlo con un programa de ordenador diseñado para verificar la ortografía. En este tipo de programa, el uso de un espacio mecanografiado para indicar la terminación de cada palabra es un componente esencial. Un programa para corregir la ortografía, si fuera diseñado de modo de ser aplicable a textos escritos sin separación entre palabras, sería infinitamente más complejo, pues tendría que incorporar un diccionario de sílabas y divisiones silábicas permitidas, así como restricciones sintácticas,

gramaticales y contextuales para controlar todos los puntos fonéticamente posibles, pero inapropiados, en que se puede dividir un texto continuo. Todos los mecanismos de lectura artificial utilizan el espacio como indicación fundamental, y es improbable que la tecnología actual pueda producir una máquina capaz de efectuar la pronunciación oral de un texto sin separaciones. Sin embargo, el cerebro del lector de la Antigüedad, ante un manuscrito continuo, debía ejecutar justamente estas tareas, que ya no son necesarias para los lectores modernos y que parecen demasiado difíciles y engorrosas incluso para el ordenador.

Los psicólogos especializados en la experimentación con textos sin separaciones aceptan que un lector que leyera habitualmente escritos sin separaciones podría adaptarse hasta cierto punto y mejorar su nivel de lectura con el tiempo. Sin embargo, sostienen que ese lector seguiría requiriendo una mayor cantidad de fijaciones y regresiones oculares para compensar la mayor dificultad inherente a esa actividad cognitiva (Senders, Fisher y Monty, 1978; Downing y Leong, 1982, pág. 33). Forzosamente, la radical reducción del campo visual y el mayor número de fijaciones requeridas implican que la cantidad de texto escrito percibido en cada una de las fijaciones del lector se reduce proporcionalmente. Esta reducción en la extensión de cada unidad de percepción textual significa que al final de cada fijación, la memoria del lector retiene, en lugar de las imágenes codificadas de los contornos de una, dos o tres palabras, como es habitual cuando se leen textos modernos con separaciones, el rastro fónico de una serie de sílabas, cuyas fronteras deben ser a su vez identificadas y verificadas. Estas sílabas a veces corresponden a palabras monosilábicas o bisilábicas, o a prefijos o sufijos silábicos que transmiten sentido, pero muchas veces, en especial en textos intelectualmente complejos (como los de la Antigüedad griega y romana, que normalmente contenían palabras más largas), corresponden a fragmentos silábicos de palabras de las cuales tanto la terminación como el sentido tienden a mantenerse inciertos durante el intervalo entre los saltos oculares. Esta ambigüedad se veía incrementada por las estructuras gramaticales antiguas que, por estar basadas en la inflexión, carecían de un orden convencional de las palabras y a menudo no agrupaban palabras sintácticamente relacionadas. En estas circunstancias, el lec-

tor de la Antigüedad recurría en su vida cotidiana a la lectura en voz alta, pues tanto la pronunciación física expresa como, en menor medida, la pronunciación mental lenta y tácita, ayudan al lector a retener una serie de fonemas de significado ambiguo (Taylor y Taylor, 1983, págs. 227-32). La actividad oral, por lo tanto, ayudaba al lector a retener en la memoria de corto plazo esa fracción de una palabra o frase que ya había sido fonéticamente decodificada, mientras la tarea cognitiva de reconocer sílabas y palabras requerida para comprender el sentido del fragmento inicial prosigue a través de la decodificación de la siguiente porción de texto (Chartier, 1986, pág. 126).[4] De esta manera, los lectores de la escritura continua de la Antigüedad podían retener y entender una porción de texto escrito de una forma que es hasta cierto punto comparable con el modo de retención visual de los modernos lectores silenciosos de textos con separaciones. Pero dadas las restricciones de procesamiento de su medio, el lector de la Antigüedad no tenía ningún incentivo para suprimir la voz al leer, pues semejante esfuerzo consciente, aunque no interfiriera con la función nemónica de algunos lectores maduros, no servía para aumentar mucho la velocidad del proceso de la lectura. Así, cuando Ambrosio leía en silencio, dadas las restricciones de la escritura antigua, no podría haber leído a la manera de un lector silencioso moderno. Cuando los hombres de la Antigüedad leían en silencio, lo hacían para resguardar su privacidad ocultando el contenido de lo que estaban leyendo, y no para aumentar la velocidad de su lectura (Balogh, 1926-7, págs. 92-3, 100-101; Pugh, 1973; Levin y Addis, 1979, pág. 25).

Por consiguiente, la inconcebible idea de leer sin el beneficio de la separación entre palabras un texto en una lengua clásica antigua, con todas sus complejidades gramaticales y sintácticas intrínsecas, fue en los hechos una realidad. Los estudiosos de la cultura antigua y la medieval temprana saben desde hace tiempo que por más de un milenio los textos latinos y griegos se escribieron sin separación entre palabras y, como se ha señalado, las técnicas antiguas para descifrar los textos continuos guardaban consonancia con las restricciones fisiológicas que, según muestran los experimentos de laboratorio, imponían esos textos sin separación. La ausencia misma de divisiones entre las palabras determinó que la técnica para identificar y memorizar esas secuencias de letras que represen-

taban sílabas permitidas fuera un aspecto fundamental de la pedagogía, tanto en la Antigüedad como en la Edad Media. La única forma en que los antiguos escribas ayudaban al lector en la tarea de captar letras para reconocer sílabas consistía en colocar un espacio relativamente mayor entre las letras del que es habitual en los textos medievales y modernos, manuscritos o impresos, con separaciones entre las palabras.[5]

Un equivalente moderno de la antigua técnica de la lectura oral por sílabas se puede encontrar entre los niños que están aprendiendo a leer. El fenómeno ampliamente observado del movimiento de los labios por parte de los lectores infantiles es la continuación de un hábito que se originó debido a que el niño inicialmente pronunciaba las palabras oralmente sílaba por sílaba, para tener acceso a su significado. Las mediciones de laboratorio de la distancia ojo-voz en los lectores principiantes indica que la cantidad de signos percibidos durante cada una de sus más numerosas fijaciones oculares a menudo cae dentro de los límites de las palabras más largas. Esta observación confirma que la práctica oral ayuda a los lectores que tienen campos visuales estrechos a reconstruir palabras a partir de sus componentes fonéticos. Cuando a estos pequeños lectores se los obliga a leer en silencio, muchos de ellos encuentran dificultades para comprender. La supresión del espacio entre palabras, en cambio, no afecta a estos lectores. El patrón de sus movimientos oculares, a diferencia del de los lectores adultos experimentados, no resulta alterado por la ausencia de indicios cuyo uso aún no se domina cabalmente (Levin y Kaplan, 1970, pág. 119). El hecho de que los editores de libros de lectura impongan un mayor espaciamiento entre letras y entre líneas a los textos destinados a ser leídos en voz alta por lectores principiantes, un poco a la manera de los escribas de la Antigüedad, es un indicio gráfico de la profunda similitud entre los hábitos de lectura de los niños y de los lectores adultos de la época antigua (Tinker, 1965). Pero a diferencia de lo que sucedía con los libros antiguos, los espacios entre palabras, siempre presentes en los textos modernos, permiten a los jóvenes lectores occidentales, en un proceso semejante al de los niños japoneses en su transición de los caracteres silábicos a los ideogramas, avanzar con rapidez de las destrezas lectoras basadas en el reconocimiento sintético de las palabras por sus componentes silábicos al reconocimiento global de la palabra como unidad completa con significado y

pronunciación distintivos. Esta posibilidad de realizar un avance cognitivo no estaba al alcance de los lectores de la Antigüedad, cuyos hábitos de lectura quedaban detenidos en un nivel subléxico por causa del medio en el que leían.

La forma ininterrumpida de la antigua *scriptura continua* sólo era posible en el contexto de un sistema de escritura que tuviera un conjunto completo de signos para transcribir sin ambigüedad el discurso hablado. Esto se dio por primera vez en las lenguas indoeuropeas cuando los griegos adaptaron el alfabeto fenicio y le agregaron símbolos para representar las vocales. Las escrituras silábicas grecolatinas, empleando vocales con grados variables de modificación, se utilizaron para transcribir las viejas formas de las lenguas romances, germánicas, eslavas e hindúes, todas ellas pertenecientes al grupo lingüístico indoeuropeo, en el que las palabras eran polisilábicas y flexionales. En el caso de estas lenguas indoeuropeas, la inmediata identificación de las palabras por parte del lector no era indispensable para el tipo de lectura acostumbrada, pero sí era fundamental identificar fácilmente las sílabas para comprender el texto (Adams, 1981, págs. 197-221). Estos sistemas gráficos estaban basados en códigos coherentes y suficientes para representar sonidos, que eran interpretados de igual modo por diferentes lectores debido a que las vocales les permitían identificar sílabas rápidamente. Antes de que se introdujeran las vocales en el alfabeto fenicio, todas las lenguas antiguas del mundo mediterráneo, fueran silábicas o alfabéticas, semíticas o indoeuropeas, se escribían con las palabras separadas por espacios, por puntos, o por la unión de ambos (Cohen, 1958; Wingo, 1972). Tras la introducción de las vocales, el espacio entre palabras ya no fue necesario como medio de eliminar un grado inaceptable de ambigüedad.

En el antiguo mundo del Mediterráneo, hubo una correlación histórica directa entre la posibilidad de reproducir sin ambigüedad los sonidos del habla mediante el uso de las vocales y la adopción de la *scriptura continua*. Los antiguos escritos de Mesopotamia, Fenicia e Israel invariablemente contenían separaciones, pues al carecer de vocales, si se hubieran eliminado los espacios entre las palabras y los signos se hubieran escrito en el formato de la *scriptura continua*, la resultante presentación visual del texto habría sido parecida a la de los acertijos léxicogramaticales de hoy en día. Esas lenguas escritas podrían

haber sido descifrables, dadas determinadas convenciones para la sintaxis, reglas gramaticales bien definidas, convenciones sobre el orden de las palabras e indicios contextuales, pero sólo tras una intensa actividad cognitiva previa al acceso léxico; tan intensa como para tornar impracticable la lectura según la conocemos. Si bien las primeras inscripciones griegas fueron escritas con separaciones marcadas por puntos, muy poco después Grecia se convirtió en la primera civilización antigua que empleó la *scriptura continua* (Lejeune, 1954, pág. 429; Harder, 1960, pág. 101). Los romanos, que tomaron de los griegos las formas de sus letras y vocales, conservaron la anterior tradición mediterránea de separar las palabras con puntos durante mucho más tiempo que los griegos, pero también ellos, tras un período de seis siglos escasamente documentado, adoptaron la *scriptura continua* en reemplazo de la escritura con separación en las décadas previas al año 200 D. C. En el hebreo, la introducción de vocales en los manuscritos de la alta Edad Media dio lugar al desarrollo de una escritura masorética medieval sin separaciones, que tenía por modelo la escritura ininterrumpida del latín occidental contemporáneo (Gottwald, 1959, págs. 40-8). En la India, el alfabeto silábico brahmánico, cuya relación con el griego antiguo es incierta pero cuyo origen en el Oriente Medio parece muy probable, incorporó vocales que permitieron transcribir el sánscrito en su propia forma de *scriptura continua* (Basham, 1959, 394-9; Filliozat, 1963, 147-66). Los diversos dialectos vernáculos transcritos en sistemas de escritura derivados del griego, incluyendo el copto, el glagolítico y el cirílico, y del sánscrito, también tienen una larga tradición medieval, originada en la Antigüedad, de transcripción sin espaciamiento intratextual. Las lenguas semíticas, en cambio, cuando se escribían sin vocales, como el hebreo, el arameo, el árabe y el siríaco, siempre fueron escritas con separaciones entre palabras, desde la Antigüedad hasta los tiempos modernos, aunque la cantidad y hasta la modalidad de las separaciones fueron variando según la época.

El desarrollo paralelo de la escritura vocálica sin separaciones y la transcripción consonántica con separaciones parece paradójico a primera vista, y es un fenómeno que por largo tiempo ha desconcertado a los estudiosos de la historia de la escritura, que han juzgado la prevalencia de la *scriptura continua* a fines de la época antigua como un desarrollo retrógado en

la historia de la humanidad. Desde el punto de vista moderno, en efecto, parece inexplicable que dos modos de facilitar el acceso léxico —el uso de vocales y la separación de las palabras— no fueran combinados en una fecha más temprana para formar un método híbrido de transcripción que hubiera tenido muchas de las indicaciones redundantes para el reconocimiento de las palabras que caracterizan la moderna página escrita con separaciones. Pero contrariamente a nuestras expectativas, el Imperio Romano, que durante un tiempo disfrutó del uso extendido, si no universal, de un sistema de escritura con vocales y con separaciones, eligió desechar esa forma de escribir en favor de la *scriptura continua*.

El hecho de que no se haya logrado una hibridación permanente de la escritura consonántica con separaciones y la escritura vocálica sin separaciones en ninguna de las antiguas lenguas indoeuropeas no puede atribuirse a la ignorancia por parte de los que escribían en una lengua de las convenciones de la otra, pues numerosos fragmentos de papiros bilingües que han sido preservados indican claramente que los romanos, los griegos y los hebreos, a fines de la Antigüedad, eran conscientes de las diferencias entre sus respectivas tradiciones gráficas, incluyendo la separación entre palabras (Wingo, 1972, pág. 15). La respuesta a nuestro interrogante debe encontrarse en el análisis de los rasgos distintivos de los hábitos de lectura antiguos y del contexto social en que tenían lugar la lectura y la escritura. Para explicarlo en forma resumida, en el mundo antiguo no existía el deseo, característico de las civilizaciones modernas, de tornar más fácil y veloz la lectura, pues las ventajas que el mundo moderno encuentra en la posibilidad de leer más fácilmente —la rápida y eficaz recuperación de información con la lectura de consulta, la capacidad de leer rápidamente muchos libros técnicos, lógicos y científicos de gran complejidad y la mayor difusión de la cultura escrita en todos los estratos sociales de la población— no eran percibidas como ventajas por los hombres de la época antigua.[6]

Como hemos visto, los hábitos de lectura del mundo antiguo eran profundamente orales y retóricos, por gusto y por necesidad, y se centraban en un cuerpo de literatura limitado e intensamente examinado. Debido a que quienes leían en voz alta se deleitaban con los sonidos melifluos del texto pronunciado y no tenían ningún interés en consultar libros rápidamente,

la ausencia de espacios entre palabras en el griego y el latín no se percibía como un impedimento a la eficacia de la lectura, como lo sería para el lector moderno que aspira a leer con velocidad (Balogh, 1926-7, págs. 84-109, 202-40). Además, la modalidad oral, que los antiguos disfrutaban estéticamente, suministraba una compensación nemónica a la dificultad de tener acceso al significado del texto sin separaciones, reforzando la memoria de corto plazo. También la memorización de largo plazo de los textos frecuentemente leídos compensaba las ambigüedades gráficas y gramaticales inherentes a las lenguas de la Antigüedad. La idea de que la mayor parte de la población debe componerse de lectores autónomos y automotivados era totalmente ajena a la mentalidad letrada elitista del mundo antiguo. A quienes sabían leer y escribir, la dificultad del acceso léxico derivada de la *scriptura continua* no les despertaba el deseo de hacer que la escritura fuera más fácil de descifrar, sino que los movía a delegar la tarea de leer y escribir en esclavos capacitados que actuaban como lectores profesionales. Es en este contexto, el de una sociedad provista de abundante mano de obra esclava con alta capacitación intelectual, en el que hay que entender las actitudes profundamente diferentes de la Antigüedad hacia la lectura y la aceptación generalizada de la supresión de las separaciones entre palabras en todo el Imperio Romano; porque incluso durante el período en el que los romanos separaban las palabras con puntos acompañados a veces de espacios, mientras que los griegos no lo hacían, el filósofo Séneca opinó que esta disparidad en la presentación gráfica era resultado de una diferencia entre los respectivos estilos de oratoria. Séneca atribuía el uso de los puntos por parte de los romanos al énfasis latino en la prosa con medida rítmica y la emisión oral expresiva del texto escrito, en contraste con lo que consideraba el carácter vehemente de la retórica griega. Así, Séneca sugería, curiosamente, que los puntos hacían más lenta la cadencia del lector, en lugar de aumentar la velocidad de la decodificación (Séneca, *Epistulae* 40.11).

Con todo, un siglo después de la muerte de Séneca, en el año 65 D. C., la imagen global de la página escrita del latín se fue tornando cada vez más similar a la del griego, al desechar los romanos la separación con puntos y adoptar la convención griega de la *scriptura continua*. La similitud entre la página griega y la romana se hizo aun mayor con la adopción de la

caligrafía uncial, que era una emulación, si no en su *ducti* específico, al menos de la impresión visual general de la escritura griega sin separaciones que los paleógrafos han catalogado también como uncial. Los romanos, sin embargo, se resistieron a emular otras prácticas griegas que ayudaban al lector griego a controlar el texto ininterrumpido. La foliación y la paginación, bastante frecuentes en los papiros griegos, al parecer nunca fueron empleadas por los romanos, y la división en párrafos fue incorporada con reservas al latín y luego restringida a ciertos tipos de textos (Lehmann, 1936, págs. 333-61, 411-42; Turner, 1977, pág. 75). A fines de la época antigua, tanto en los textos griegos como en los latinos, el espacio intratexual había cesado por completo de servir como código para separar palabras y se había convertido en cambio en un código ocasionalmente utilizado para la puntuación de los textos. La mayoría de los textos romanos y griegos de ese período estaban totalmente escritos sin espacios intratextuales ni ningún otro signo de puntuación (Müller, 1964).

La ausencia de espacios entre palabras y de puntuación a fines de la época antigua era un reflejo de la particular relación del lector de la Antigüedad con el libro. La reintroducción de las separaciones entre palabras en la alta Edad Media, por parte de los escribas irlandeses y anglosajones, marca un drástico cambio en esa relación. La introducción del espacio entre palabras, por lo tanto, constituye la gran línea divisoria, en la historia de la lectura, entre las culturas antiguas y las occidentales modernas. Es evidente, a partir de lo que muestra cualquier página gótica, elegida al azar en un libro de una universidad del norte de Europa del siglo XIII, que en el caso del latín, la práctica de colocar una unidad de espacio fácilmente perceptible entre cada palabra, incluyendo preposiciones monosilábicas, pronombres, conjunciones y partículas enclíticas, era la norma de la cultura escolástica. El examen de los textos griegos copiados en el Occidente medieval, en la Italia del siglo XV y en Grecia en la segunda mitad del siglo XVI, revela que la separación de las palabras tuvo origen en las copias de manuscritos griegos efectuadas por escribas irlandeses y anglosajones y se convirtió en una práctica habitual en Italia y Francia durante el Renacimiento, antes de ser adoptada en Bizancio tanto para la página escrita como para la impresa (Cohen y otros, 1963, págs. 180-1).[7] En las lenguas eslavas, escritas en el alfabeto cirílico, la

separación entre palabras se generalizó sólo a comienzos del siglo XVII (Vallant, 1963, pág. 301-12). En el caso de las lenguas hindúes derivadas del sánscrito, la separación de las palabras no parece haberse convertido en una práctica habitual sino hasta comienzos del período moderno (Burnell, 1878, pág. XXXIIb).

Si bien se conoce la configuración cronológica general de la diseminación geográfica de la separación entre palabras por todo el mundo de las lenguas indoeuropeas, todavía no se sabe cuándo y por qué ruta la separación de las palabras, rechazada por la cultura escrita de fines de la época antigua, pasó a ser la marca distintiva del latín escrito en la Edad Media, sirviendo también de modelo para el espaciamiento utilizado en el hebreo y el árabe y para la definitiva reintroducción de las separaciones en el griego. Es evidente que durante el transcurso de los ocho siglos siguientes a la caída de Roma, la tarea de separar las palabras en un texto escrito, que durante medio milenio había sido una función cognitiva del lector, pasó a ser una tarea del copista. ¿Pero cómo y cuándo se produjo este cambio fundamental para la historia de la lectura? Su importancia fue enorme, pues la introducción de las separaciones entre palabras liberó las facultades intelectuales del lector, permitiéndole leer cualquier texto en silencio y, por consiguiente, con mayor rapidez, y permitiéndole sobre todo comprender más fácilmente una cantidad más grande de textos de mayor complejidad intelectual. La separación entre palabras, al alterar la fisiología de la lectura y, en consecuencia, simplificar el proceso de leer, le posibilitó al lector percibir en forma simultánea el significado del texto y la información codificada concerniente a la interpretación gramatical, musical e intelectual del mismo.[8] Por estas razones, el texto escrito con separaciones se convirtió en el medio habitual de la comunicación por escrito de una civilización caracterizada por un rigor intelectual superior. Debido tanto a sus ventajas intelectuales intrínsecas como a su atractivo en tanto símbolo de una civilización distinguida por un alto nivel intelectual, la separación entre palabras fue emulada primero en las lenguas no latinas de Europa oriental, luego en el Cercano Oriente y por último en el sur de Asia. La aceptación del espacio entre las palabras dentro de la cultura latina de la Edad Media, que se originó en el norte de Europa en las regiones más distantes del centro de la civilización romana imperial, se

generalizó gradualmente a todas las lenguas indoeuropeas en la época moderna.

Notas

1. Un ejemplo del francés sería *à* y *a*, y *où* y *ou*, en que la distinción entre el significado de las palabras se transmite a través de marcas de acentos graves que no se pronuncian. En inglés hay ciertas variaciones en la ortografía y formas ortográficas mudas que denotan ideas de manera directa (Vachek, 1973). La cantidad de palabras que son más explícitas en su forma gráfica que en su pronunciación es muy inferior que en el chino escrito (Taylor y Taylor, 1983).

2. La transcripción del inglés al braille también da lugar a una aparente redistribución de las funciones cerebrales (De Renzi, 1982). Recientes investigaciones indican la inadecuación del modelo simplista que adjudica al hemisferio derecho la lectura de sistemas ideográficos y al hemisferio izquierdo la lectura de sistemas de escritura silábica y alfabética (Hasuike, Tzeng y Hung, 1986).

3. Respecto de la similitud entre la pedagogía danesa y la inglesa, véase el trabajo de Mogen Jansen en el libro de Feitelson (1973).

4. Los antiguos criticaban la forma de leer inexpresiva en la que la voz del lector delataba que éste no había captado el significado de las palabras antes de pronunciarlas. En Europa, a principios de la época moderna, en la literatura se solía describir, y en la pintura mostrar, a los campesinos y otros miembros de las clases bajas leyendo en voz alta a efectos de comprender lo que leían. Véase las líneas de *La cagnotte* de Labiche citadas por Chartier (1986).

5. El espacio contenido dentro de la letra O suministra una unidad de medición útil para comparar el espacio entre las letras en la escritura antigua y en la moderna.

6. El más fundamental de los instrumentos de consulta, el diccionario, estuvo ausente en la antigüedad griega y romana, aunque existían glosarios en China desde épocas antiguas.

7. Esta generalización se basa en un examen de la fotografía de las colecciones de manuscritos griegos de la Bibliothèque Nationale.

8. Los antiguos romanos no tenían ninguna notación musical. El origen y la difusión de la notación musical medieval están estrechamente relacionados con la introducción de la separación entre palabras.

Referencias bibliográficas

Adams, M. J. (1981). What good is orthographic redundancy? En 0. Tzeng y H. Singer, *Perception of print: Reading research in experimental psychology.* Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Alleton, V. (1970). *L'écriture chinoise*, 3ª ed. París: Presses Universitaires de France.

Balogh, J. (1926-7). Voces paginarum. *Philologus 82.*

Basham, A. L. (1959). *The wonder that was India.* Nueva York: Grove.

Boureau, A., Chartier, R., Docreux, M.-E., Jouhavd, C., Saenger, P. y Velay-Vallantin, C. (1987). *Les usages de l'imprimé: XVe- XIXe siècle.* París: Fayard.

Burnell, A. C. (1878). *Elements of south-Indian palaeography.* Londres: Träbner.

Chartier, R. (1986). Les pratiques de l'écrit. *Histoire de la vie privée: tome 3, De la Renaissance aux Lumières.* París: Seuil.

Cohen, M. (1958). *La grande invention de l'écriture et son évolution.* París: Klincksieck.

Cohen, M., y otros. (1963). *L'écriture et la psychologie des peuples.* Centre International de synthèse, XXIIe semaine de synthèse. París: Colin.

Commen, C. (1972). India. En J. Downing, (comp.), *Comparative reading: Cross national studies of behavior in reading and writing.* Nueva York: Macmillan.

De Renzi, E. (1982). *Disorders of space exploration and cognition.* Nueva York: Wiley.

Downing, J. y Leong, C. K. (1982). *Psychology of reading.* Nueva York: Macmillan.

Ehri, L. (1980). The role of orthographic images in learning printed words. En J. F. Kavanagh y R. L. Venezky, *Orthography, reading and dyslexia.* Baltimore: University Park Press.

Feitelson, D. (1973). Israel. En J. Downing, *Comparative reading: Cross national studies of behavior in reading and writing.* Nueva York: Macmillan.

Filliozat, J. (1963). Les écritures indiennes: Le monde indien et son système graphique. En M. Cohen (comp.), *L'ecriture et la psychologie des peuples,* Centre International de synthèse, XXIIe semaine de synthèse. París: Colin.

Fisher, D. F. (1976). Spatial factors in reading and search: The case for space. En R. A. Monty y J. W. Senders (comps.), *Eye movement and psychological processes.* Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Gottwald, N. K. (1959). *A light to the nations: An introduction to the Old Testament.* Nueva York: Harper y Row.

Gray, W. S. (1956). *The teaching of reading and writing: An international survey* (monograph). París: UNESCO.

Harder, R. (1960). *Kleine schriften.* Munich: Beck.

Hasuike, R., Tzeng, O. y Hung, D. (1986). Script effects and cerebral lateralization: The case of Chinese characters. En J. Vaid (comp.), *Language processing in bilinguals: Psycholinguistic and neuropsychological perspectives.* Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Lehmann, P. (1936). Blätter, seiten, spalten, zeilen. *Zentrablatt für Bibliothekswesen* 53:333-61, 411-42.

Lejeune, M. (1954). Review of Marcel Cohen et *al. L'écriture in Revue des études anciennes,* 56:429.

Levin, H. y Addis, A. B. (1979). *The eye-voice span.* Cambridge, Mass.: MIT Press.

Levin, H. y Kaplan, E. L. (1970). Grammatical structure and reading. En H. Levin y J. P. Williams (comps.), *Book studies on reading.* Nueva York: Basic.

Meillet, A (1921/1936-38). Remarques sur la théorie de la phrase. *Journal de Psychologie,* Reproducido en A. Meillet, *Linguistique historique et linguistique générale,* 2. París: Champion.

(1923/1938). Le caractère concret du mot. *Journal de Psychologie,* p. 246. Reproducido en A. Meillet, *Linguistique historique et linguistique générale,* 2. París: Champion.

(1938). *Esquisse d'une histoire de la langue latine* (4ª ed.). París: Hachette.

Meodell, P. (1981). Dyslexia and normal reading. En G. T. Pavlidis y T. R. Miles (comps.), *Dyslexia research and its applications to education.* Nueva York: Wiley.

Müller, R. W. (1964). *Rhetorische und syntaktische interponkion: Untersuchungen zur pausenbezeichung im antiken Latein.* Conferencial inaugural. Tübingen.

Paivio, A. y Begg, I. (1981). *Psychology of language.* Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Phelps, M. E. (1983). Position computed tomography for studies of myocardial and cerebral function. *Annals of Internal Medicine* 98:339-59.

Phelps, M. E. y Maziotta, J. C. (1985). Proton emission tomography: Human brain function and biochemistry. *Science* 228:799-809.

Pugh, T. (1973). The development of silent reading. En William Latham (comp.). *The road to effective reading: Proceedings of the Tenth Annual Study Conference of the United Kingdom Reading Association.* Totley, Thornbridge: Lock.

Reischauer, E. O. y Fairbank, J. K. (1973). *East Asia: Tradition and transformation*. Boston: Houghton Mifflin.

Saenger, P. (1982). Silent reading: Its impact on late medieval script and society. *Viator* 13:367-414.

Sakamoto, T. y Makita, K. (1973). Japan. En J. Downing (comp.), *Comparative reading: Cross national studies of behavior in reading and writing*. Nueva York: Macmillan.

(1981). Language structure and optimal orthography. En O. Tzeng y H. Singer, *Perception of print: Reading research in experimental psychology*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Senders, J. W., Fisher, D. F. y Monty, R. A. (1978). *Eye movement and higher psychological functions*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Séneca, *Epistulae*, 40. 11 .

Sokolov, A. N. (1972). *Inner speech and thought*. Nueva York: Plenum.

Steffens, F. (1929). *Lateinische paläographie*. Berlín: de Gruyter.

Taylor, I. (1980). The Korean language: An alphabet: A syllabary, a logography? En P. A. Kolers, M. F. Wrolstad y H. Bauma (comps.), *Processing of visible language* 2. Nueva York: Plenum.

Taylor, I. y Taylor, M. M. (1983). *The psychology of reading*. Nueva York: Academic Press.

Tinker, M. A. (1965). *Bases for effective reading*. Mineápolis: University of Minnesota Press.

Turner, E. G. (1977). *The typology of the early codex*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

Tzeng, O. y Hung, D. (1980). Reading in a nonalphabetic writing. En J. P. Kavanagh y R. L. Venezky, *Orthography, reading and dyslexia*. Baltimore: University Park Press.

(1981). Linguistic determination: A written language perspective. En O. Tzeng y H. Singer, *Perception of print: Reading research in experimental psychology*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Ullman, B. L. (1969). *Ancient writing and its influence*. J. Brown (comp). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Vachek, J. (1973). *Written language: General problems and problems of English*. La Haya: Mouton.

Vallant, A. (1963). L'écriture cyrillique et son extension. En M. Cohen, *L'écriture et la psychologie des peuples*. Centre International de synthèse, XXIIe semaine de synthèse. París: Colin.

Vendryes, J. (1921) *Le langage: Introduction linguistique à l'histoire*. París: Renaissance du Livre.

Wang, W. S.-Y. (1981). Language structure and optimal orthography. En O. J. L. Tzeng y H. Singer, *Perception of print: Reading research in experimental psychology*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Wingo, E. O. (1972). *Latin punctuation in the classical age*. La Haya: Mouton.

13

Los lingüistas, la cultura escrita y la intensionalidad del hombre occidental de Marshall McLuhan

ROBERT J. SCHOLES y BRENDA J. WILLIS

Los lingüistas

La ciencia del lenguaje, al menos en este siglo, ha tratado al lenguaje y a sus usuarios como si la ortografía jamás hubiera sido inventada, limitando y aun equiparando el lenguaje al habla. Los dos lingüistas más influyentes de la primera mitad de este siglo, Edward Sapir y Leonard Bloomfield, plantearon con toda claridad sus puntos de vista al respecto. Sapir definió el lenguaje como "un método exclusivamente humano, y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera voluntaria... (los cuales) son ante todo auditivos" (1921, pág. 8). El lenguaje escrito, para Sapir, era evidentemente secundario y sólo tenía interés en tanto cada elemento del sistema escrito corresponde a un elemento del sistema oral (ibidem, págs. 19, 20). Bloomfield manifestó el mismo desinterés en la ortografía y en la práctica de leer y escribir, afirmando que "la escritura no es lenguaje, sino meramente un modo de registrar el lenguaje (con lo que se refería, por supuesto, al habla) por medio de marcas visibles" (1933, pág. 21).

El más influyente de los lingüistas contemporáneos es indiscutiblemente Noam Chomsky. Aunque sus puntos de vista no están afectados por las limitaciones al conocimiento lingüístico que se comentarán más adelante, es igualmente cierto que su persistencia en caracterizar al objeto de sus estudios gramaticales como un "hablante-oyente ideal" (p. ej., Chomsky, 1965) no ha contribuido en absoluto a alentar a los lingüistas a que tomen en cuenta los efectos de la cultura escrita sobre la competencia lingüística.

La identificación del lenguaje con el habla continúa sin ser probada ni, en gran medida, cuestionada. En la actualidad, en el texto más difundido de introducción a la lingüística, *An Introduction to Language*, de Fromkin y Rodman, el conocimiento lingüístico (es decir, la "gramática" de un individuo) es equiparado con el habla de la siguiente manera: "La gramática incluye todo lo que los hablantes saben acerca de su lengua: el sistema de sonidos, llamado *fonología*... las reglas de la formación de palabras, llamada *morfología* y las reglas de la formación de oraciones, llamada *sintaxis*" (1988, pág. 17). Uno de nuestros objetivos en este capítulo es demostrar que estos planteos, tal como los entiende la mayoría de los lingüistas, incurren en serios errores.

Antes de apuntar a ese objetivo, debemos hacer una advertencia. El término "gramática", según se utiliza en el ámbito de la lingüística contemporánea, es ambiguo. Se refiere tanto al conocimiento de la lengua por parte de una persona como a la descripción (que hace el lingüista) de ese conocimiento (véase Chomsky y Halle, 1968, pág. 3, por una exposición explícita de esta ambigüedad). En esta presentación no vamos a criticar ni cuestionar de ningún modo la capacidad de un lingüista experimentado para describir el conocimiento de una persona en términos de constructos fonémicos, morfémicos y sintácticos, o de cualquier otro tipo que le parezca el más interesante, eficaz o indicado por razones de coherencia interna. Lo que sí ponemos en tela de juicio es la exactitud (es decir, la coherencia externa) de esas descripciones para los individuos conocedores del lenguaje. A efectos de evitar confusiones, trataremos de atenernos al término "competencia lingüística" para referirnos al conocimiento del lenguaje que posee un usuario y al término "descripción lingüística" para hablar de la caracterización que hace el lingüista de ese conocimiento.

Dada la actitud prevaleciente entre los lingüistas de equiparar la descripción lingüística con el conocimiento del lenguaje por parte de sus hablantes, no es de sorprender que las extensiones de su disciplina —los estudios de la adquisición del lenguaje, de los defectos de lenguaje debidos a lesiones cerebrales y la búsqueda de aspectos conductuales concomitantes a los constructos lingüísticos— mantengan ese mismo punto de vista.

Muchos estudios sobre la adquisición del lenguaje, en

particular los que enfocan este desarrollo después de los cinco años de edad (Palermo y Molfese, 1972), han pasado por alto el papel que cumple en este proceso el hecho de *aprender* a leer y escribir. En los casos en que se ha tomado en cuenta este hecho en relación con el desarrollo de la competencia lingüística, generalmente se ha supuesto que las dificultades con la lectura son resultado de un retraso o una distorsión en la adquisición del lenguaje oral (Bond, Tinker, Wasson y Vogel, 1974; Hall y Ramig, 1978; Fletcher, 1981; Wasson, 1984). Pocos especialistas en el tema de la lectura parecen haber considerado la posibilidad de que la incapacidad de aprender a leer pueda tener un efecto limitante sobre la adquisición del lenguaje oral (con las notables excepciones de Patel, 1981; y de Ehri, 1985).

Los afasiólogos y los neurolingüistas diagnostican en los pacientes afásicos diversos síndromes de carácter lingüístico (afasias de Broca, de Wernicke, de conducción, etcétera) sobre la base de su conducta lingüística postraumática, generalmente sin tomar en cuenta los posibles efectos de la práctica pretraumática de leer y escribir sobre las capacidades en cuestión (Goodglass y Kaplan, 1972; Heilman y Scholes, 1976). De especial interés en este contexto es el síndrome denominado "agramatismo" (Scholes y Willis, 1984; Kean, 1985). El agramatismo se caracteriza por una incapacidad para manejar (para producir y para comprender) "palabras funcionales" y afijos flexionales. Como se mostrará más adelante, el adulto analfabeto también es agramático. (Aunque los morfemas mencionados ocurren en el habla, su significación sintáctica no es un componente de la capacidad lingüística del analfabeto.) En consecuencia, cabe prever que los afásicos analfabetos presentarán agramatismo, cualquiera sea la índole de su lesión neurológica. (Para una reseña de estudios que al menos reconocen a la capacidad de leer y escribir como un factor posible en el análisis afasiológico, véase Lecours y Parente, capítulo 14 de este libro.)

La mayor parte de la investigación en psicolingüística ha enfocado exclusivamente el desempeño lingüístico de individuos que saben leer y escribir. El estudio, merecidamente famoso, que demuestra que los continuos fonéticos se perciben en forma de categorías (fonémicas) separadas (Liberman, Harris, Hofmann y Griffin, 1957; Fry, 1964) no ha sido (hasta la fecha) aplicado a niños prealfabetos ni a adultos analfabetos, pese a

que desde 1964 tenemos razones para dudar de que puedan obtenerse los mismos resultados con personas que no saben leer (Bruce, 1964). Los numerosos trabajos realizados en torno a los tiempos de reacción y/o los indicadores nemónicos de diversos aspectos de la morfología y la sintaxis (véanse, entre muchos libros sobre el tema, Hayes, 1970; Slobin, 1971; Taylor, 1976; McNeill, 1987) también se han limitado en gran medida al estudio de adultos que saben leer y escribir. Dados los datos sobre la sintaxis y la morfología de los adultos analfabetos revisados más adelante, se podría concluir que la mayor parte de la investigación psicolingüística concierne al desempeño lingüístico, no de los hablantes, sino de los lectores.

Tendremos más que decir acerca de cada una de estas áreas del estudio del lenguaje en las últimas secciones de este capítulo, incluyendo alguna mención de los estudiosos que han reconocido la incidencia de la cultura escrita en la adquisición y el conocimiento del lenguaje, algunos comentarios sobre las revisiones que habría que hacer una vez que se reconozca el rol de la cultura escrita, y una breve discusión del papel que cumple esta última no sólo en el conjunto de conocimientos que pretende explicar la descripción del lingüista, sino también en los constructos que el lingüista letrado introduce en su descripción de los usuarios del lenguaje, sean letrados o analfabetos. Pero antes nos proponemos mostrar que la descripción que se adecua al conocimiento lingüístico de los hablantes nativos analfabetos del inglés difiere de la del hablante nativo adulto no analfabeto en la fonología, la morfología y la sintaxis.

La cultura escrita

En esta sección, mostraremos que los resultados de una serie de experimentos sobre el desempeño lingüístico de hablantes nativos del inglés que no saben leer, no confirman el supuesto del conocimiento fonémico, morfémico y sintáctico isomórfico de todos los hablantes de una lengua.[1] En el presente contexto, nos concentraremos en el caso de los adultos analfabetos; por una descripción más detallada de los tests aplicados y de los resultados obtenidos al emplearlos con niños de la escuela primaria, véase Scholes y Willis (1987b).

Los resultados aquí consignados se basan en una población de veintiún adultos analfabetos. Los sujetos fueron selecciona-

dos y examinados en varios centros de alfabetización para adultos de diversas localidades del estado de Florida. El grupo incluía personas de entre dieciocho y sesenta y dos años (la edad promedio era 42,6 años); había trece varones y ocho mujeres, seis blancos y quince negros. En materia de educación, dos no habían recibido ninguna instrucción formal, mientras que uno había completado el ciclo secundario, y la cantidad promedio de años de estudios era de 6,04. Ninguno de estos factores (edad, sexo, grupo étnico y educación) afectó los resultados. La capacidad de leer de los miembros de este grupo era mínima. Muchos de ellos no conocían el alfabeto, mientras que algunos podían leer trabajosamente palabras sueltas muy simples.

Fonología

Fromkin y Rodman son claros en lo que enseñan acerca del conocimiento fonémico compartido por todos los hablantes de inglés. Afirman que "un hablante de inglés 'sabe' que hay tres sonidos en la palabra *cat* (gato): el sonido inicial representado por la letra *c*, el segundo por la *a* y el sonido final por la *t*; pero físicamente, la palabra es un solo sonido continuo. Uno puede *segmentar* ese sonido en partes porque sabe inglés" (1988, pág. 32). Obtener pruebas de ese conocimiento parece algo muy fácil: basta con preguntarle al hablante qué queda si se elimina la /k/ de *cat*. Si el hablante conoce la estructura segmental descrita por Fromkin y Rodman, no tendrá ninguna dificultad para responder "*at*" (en). Esta prueba, denominada *supresión de fonemas*, se ha aplicado en diversos idiomas a diversos sujetos y en ningún caso ha confirmado el planteo de Fromkin y Rodman.

Durante bastante tiempo antes de que nos dedicáramos personalmente a este tipo de investigación, otros especialistas habían efectuado los descubrimientos básicos. Los datos fundamentales eran que las pruebas de supresión de fonemas podían ser fácilmente realizadas por sujetos que sabían leer ortografías alfabéticas, pero que, en cambio, no podían resolverlas niños de habla inglesa que aún no habían aprendido a leer (Bruce, 1964; Lieberman, Shankweiler, Fischer y Carter, 1974; Karpova, 1977), ni niños mayores que leían idiomas cuya ortografía no es alfabética (Read, Zhang, Mie y Ding, 1986), ni lectores precoces del inglés (Patel y Patterson, 1982). Este trabajo (comentado por Bertelson, 1986; Bertelson y DeGelder,

1988) arrojó fuertes indicios de que los fonemas son un componente de la conciencia de la lengua que tiene un hablante sólo si éste sabe leer una representación alfabética de su lengua. Nuestro propio trabajo sólo consiste en una serie de confirmaciones y extensiones de ese hecho.

Como tarea preliminar a nuestras propias pruebas de supresión de fonemas, se aplicó a todos los sujetos un test de pares mínimos. Este test sirve para verificar la capacidad del oyente de detectar diferencias mínimas entre palabras, atribuibles a un solo par de fonemas, como por ejemplo en *"flagrant"* (flagrante) y *"fragrant"* (fragante). Los adultos analfabetos cometieron un promedio de dos errores en los veinticuatro puntos de este test. Dado que los items incluían formas sin sentido (por ejemplo: *"flun"* y *"frun"*), al igual que palabras relativamente poco comunes como las del par antes mencionado, este resultado demuestra que los miembros del grupo tenían una capacidad auditiva adecuada y podían distinguir fácilmente palabras enteras sobre la base de configuraciones totalizadoras.

En la prueba de supresión de fonemas, los items propuestos estaban ordenados en tres niveles de dificultad, y los sujetos obtenían un puntaje en función del nivel más alto alcanzado. El problema se consideraba bien resuelto si se daban tres respuestas correctas sobre los cinco puntos en cada nivel. El test y las respuestas del sujeto, eran, por supuesto, enteramente orales. La serie más fácil de cinco puntos en la prueba de supresión de fonemas era la siguiente:

1. *"fly"* (volar) elimine /f/
2. *"flat"* (chato) elimine /l/
3. *"bite"* (morder) elimine /t/
4. *"past"* (pasado) elimine /s/
5. *"beaver"* (castor) elimine /v/

De los veintiún sujetos, diecisiete no pudieron resolver ningún punto de esta prueba. De los cuatro que acertaron al menos tres de estos items más simples, ninguno pudo resolver por lo menos tres de los cinco puntos del nivel siguiente de dificultad (que incluía items como: *"driver"* (chofer) elimine /v/). Con algunas excepciones, por lo tanto, puede decirse que los hablantes nativos analfabetos del inglés son incapaces de efectuar la supresión de fonemas.

Las pruebas de supresión de fonemas son fáciles para los hablantes de inglés que saben leer y escribir. Hasta los niños de tercer grado (siempre que sepan leer) pueden resolverlas sin dificultad (Scholes y Willis, 1987b). Al parecer, entonces, cuando los adultos letrados deben hacer apreciaciones fonémicas sobre las palabras, estas apreciaciones se basan en las formas escritas (no en las acústicas) de esas palabras. Cuando se pide a un sujeto conocedor de un sistema alfabético que suprima la /r/ de *"grow"* (crecer), por ejemplo, el sujeto visualiza internamente la forma de la palabra *"grow"*, suprime la letra /r/ y pronuncia el resultado.

Si así es como resuelven las pruebas de supresión de fonemas las personas que saben leer y escribir, entonces es de prever que tengan algunas dificultades cuando el fonema a suprimir no está directamente representado en la forma escrita de la palabra, como por ejemplo, para suprimir el sonido /k/ de la palabra *"fixed"* (fijo). Esta predicción se verificó en un experimento con treinta hablantes nativos de inglés altamente letrados (estudiantes universitarios). Con estos sujetos, los estímulos se presentaron oralmente y las respuestas fueron dadas por escrito. Los items empleados y el porcentaje de respuestas correctas fueron:

"taxed" elimine /s/ (tacked/tact)	43%
"fixed" elimine /k/ (fist)	40%
"coughed" elimine /f/ (caught)	37%

La predicción de que esta prueba resultaría difícil fue confirmada. Más de la mitad de los sujetos no pudo suprimir fonemas que no estaban representados de manera unívoca en la ortografía de la palabra.

Además, si se pide a sujetos letrados que efectúen supresiones de fonemas en casos en los que la palabra resultante es una si se utiliza el procesamiento fonémico y es otra si se emplea el procesamiento ortográfico, las respuestas muestran que en una gran cantidad de casos se recurre a la forma escrita de la palabra. Un ejemplo de este caso es la supresión de la /š/ inicial de *"share"* (compartir). Si se emplea un procesamiento puramente fonémico, la respuesta será *"air"* (aire); si se utiliza la forma escrita de la palabra, el sujeto podría responder: *"are"* (somos, son).

Se pidió a los mismos treinta estudiantes universitarios

que hicieran la supresión de fonemas para cinco estímulos en los que se podía dar una respuesta fonémica o bien una respuesta literal. Los estímulos, y las palabras que podían darse como respuestas para el procesamiento fonémico o literal fueron:

Estímulos	Fonémica	Literal
"flower" elimine /fl/	our	ower
"share" elimine /s/	air	are
"hungry" elimine /gri/	hung	hun
"defined" elimine /fain/	did	deed
"liked" elimine /k/	light	lied

Las respuestas de los sujetos se dividieron de manera casi pareja entre el procesamiento fonémico y el literal: 48% fonémico, 43% literal y 9% de respuestas que no se encuadraban en ninguna de ambas categorías.

Los resultados de la investigación relativa a la supresión de fonemas son convincentes. Los hablantes de inglés pueden manipular fonemas sólo si saben leer. La adquisición de la representación alfabética de la lengua le permite al usuario transferir este modo de representación (es decir, secuencias de elementos subléxicos discretos) al habla. En suma, tenemos conocimiento de los fonemas porque tenemos conocimiento de las letras.

Morfología

En el libro de Fromkin y Rodman se enseña que "la gramática que internaliza quien aprende una lengua incluye los morfemas y las palabras derivadas de la lengua" (1988, pág. 152). Entre los morfemas que, según se sostiene, son elementos de la competencia de cualquier hablante nativo se cuentan tanto los referidos a fenómenos del mundo real como los afijos flexionales y derivacionales y las llamadas palabras funcionales que sirven para indicar la función, la categoría y las relaciones sintácticas de y entre las formas del contenido. El hecho de que haya usuarios de la lengua cuyas gramáticas no contienen entidades catalogables como "palabras", así como los fundamentos ortográficos de ese constructo, han sido tratados con anterioridad (Gelb, 1952); nuestra propia investigación está referida a la capacidad de los hablantes de demostrar un conocimiento de los constituyentes morfémicos de las palabras derivadas.

Este conocimiento, según aquí lo consideramos (en paralelo con el criterio operativo del conocimiento fonémico), implica la capacidad de manipular los elementos en cuestión: de suprimirlos o agregarlos, o demostrar de otro modo que las palabras complejas pueden segmentarse en función de los morfemas concatenados en ellas. En nuestra investigación con adultos analfabetos, les pedimos a los sujetos que resolvieran dos pruebas bastante simples de análisis morfológico. Primero, les dimos cinco palabras compuestas: *"stopwatch"* (cronómetro), *"touchdown"* (tanto, en el rugby), *"redcap"* (mozo de cuerda), *"daytime"* (tiempo diurno) y *"lighthouse"* (faro), una por vez, y les preguntamos cuáles eran las dos palabras más breves que formaban cada una de las compuestas. Todos menos tres de los veintiún sujetos pudieron hacer esta prueba sin errores. Un sujeto cometió un solo error, y dos sujetos fueron incapaces de hacer la prueba. La segunda prueba consistía en que los sujetos indicaran la "palabra más breve" dentro de cada una de estas palabras complejas: *"misspelling"* (falta de ortografía), *"rewriting"* (reescritura), *"reaction"* (reacción), *"discovery"* (descubrimiento) y *"uncertainty"* (incertidumbre). Cuando esta prueba la efectúan estudiantes universitarios, responden mencionando el morfema raíz (en este caso, *"spell"*, *"write"*, *"act"*, *"cover"* y *"certain"*, respectivamente). Los veintiún adultos analfabetos, en cambio, sólo mencionaron el morfema raíz en el 23 por ciento de los casos. Sólo cuatro de estos sujetos resolvieron al menos tres de los cinco estímulos. Mientras que algunas de las respuestas de los adultos analfabetos fueron silábicas (por ejemplo, *"miss"*, *"scove"*, *"sir"*, etcétera), la respuesta más frecuente fue una expresión de total desconcierto.

Dado que, con la posible excepción de los dos sujetos que no lograron separar las palabras constituyentes en las compuestas (el concepto de "palabra" y el proceso de aislar e identificar palabras fue comprobado en la prueba anterior) parecería prudente afirmar que la dificultad que tienen los adultos analfabetos para identificar las palabras raíces en las formas complejas es un problema morfológico, es decir, que no saben hacer un análisis morfológico. (Somos conscientes de que las respuestas esperadas para los estímulos con palabras compuestas pueden obtenerse a través de la segmentación silábica, pero no hubo ningún caso claro de utilización de esa estrategia —como habrían sido las respuestas *"date"* y *"I'm"* para *"daytime"*—.)

A efectos de hacer una comparación, estas mismas pruebas se aplicaron a escolares de tercer y quinto grado con diversos niveles de destreza para la lectura. Los niños que sabían leer pudieron resolver bien estas pruebas: todos los escolares de quinto grado (lectores de nivel medio) que hicieron la prueba pudieron resolver perfectamente el ejercicio de identificar la raíz de las palabras (Scholes y Willis, 1987b).

Estos resultados corroboran que los adultos analfabetos no tienen conciencia de los elementos morfémicos contenidos en las palabras complejas del idioma inglés. Al igual que en el caso de los fonemas segmentales, el acceso a estos constructos parece lograrse a través de la capacidad de leer y escribir.

Sintaxis

La sintaxis de una lengua es el componente de la gramática relativo a las estructuras oracionales y a las relaciones entre las propiedades expresas de las oraciones y las proposiciones implícitas semántica y funcionalmente interpretables. Para comprender oraciones, el individuo debe ser capaz de efectuar los análisis gramaticales que convierten a las emisiones en sus proposiciones implícitas a efectos de entender lo que significan las oraciones. Este proceso de convertir secuencias expresas de elementos en proposiciones implícitas, según se ha comprobado, es muy diferente en los usuarios adultos analfabetos del inglés que en el adulto que sabe leer y escribir.

Nuestro test de comprensión de oraciones consistía en una serie de preguntas cuya estructura sintáctica estaba diseñada a los efectos de mostrar cómo interpretaba el oyente determinadas estructuras oracionales. El test completo constaba de quince preguntas, pero aquí mencionaremos sólo algunas de las más características y esclarecedoras (la serie completa de preguntas figura en Scholes y Willis, 1987b).

Entre las más interesantes se cuenta un par de oraciones en las que se ponen en contraste las estructuras inherentes a los verbos "decir" y "prometer". Nuestras preguntas eran: *"If John tells Bill to go away, who goes away?"* (Si John le dice a Bill que se vaya, ¿quién se va?) y *"If John promises Bill to go away, who goes away?"* (Si John le promete a Bill que se irá, ¿quién se va?). Los veintiún adultos analfabetos respondieron (correctamente) "Bill", en el 100 por ciento de los casos, a la pregunta con el verbo "decir", pero sólo en el 50 por ciento de los casos dieron la

respuesta correcta: "John", a la pregunta con el verbo "prometer". Otro resultado llamativo se dio en las respuestas a la pregunta: *"What does a man-eating lion eat?"* (¿Qué tragan los leones tragahombres?) Diecisiete de los veintiún adultos analfabetos respondieron: *"lions"* (leones). Un último ejemplo es la pregunta: *"If a girl watching a man drawing pictures of a young boy runs away, who runs away?"* (Si una niña que mira a un hombre hacer dibujos de un niño sale corriendo, ¿quién sale corriendo?). Quince de los veintiún sujetos respondieron *"the boy"* (el niño).

Como muestran estos ejemplos, hay reglas sintácticas propias de la competencia de los usuarios letrados del inglés que no forman parte del componente sintético de la competencia de los analfabetos. Ante la necesidad de comprender estructuras complejas como la proposición nominalizada en *"man-eating lion"*, oraciones en las que intervienen cláusulas entre el sujeto y su predicado, o bien oraciones con verbos como "prometer", cuyo objeto directo es una proposición subordinada en lugar de un sintagma nominal, los adultos analfabetos tienden a confundir las relaciones sujeto-verbo. Los analfabetos emplean estrategias para interpretar oraciones. En el caso de las estructuras citadas, la estrategia para comprender que utiliza el analfabeto consiste en tomar el sintagma nominal inmediatamente precedente al verbo como el sujeto de ese verbo. Las estructuras para las que esta estrategia conduce al análisis correcto (como con el verbo "decir") son acertadamente comprendidas, mientras que las que no siguen este patrón (en las que el sujeto va después del verbo, o lo precede pero está separado de él por un sintagma nominal) son interpretadas de distinta manera por los analfabetos que por los individuos que saben leer.

Las estrategias sintácticas de este tipo (como la interpretación de oraciones basada exclusivamente en la sucesión y adyacencia de las palabras) no sólo son características de los hablantes adultos que no saben leer sino que también se encuentran en los niños que aun no han aprendido a leer (Scholes, 1970, 1978; Scholes y Klepper, 1982), en los sordos congénitos (Russell, Quigley y Power, 1976; Scholes, Cohen y Brumfield, 1978), en ciertos tipos de afásicos (Heilman y Scholes, 1976; Scholes, 1978) y, en un grado significativo, en las personas que saben leer en inglés pero que no usan habitualmente este idioma para la comunicación oral (Willis, 1988).

Estos datos indican que las reglas sintácticas de las gramáticas de los hablantes de inglés que permutan los sintagmas nominales subjetivos y objetivos, o las cláusulas insertas en otras cláusulas, no están generalizadas entre los hablantes que no saben leer. La sintaxis de los adultos analfabetos conserva las estrategias secuenciales propias de los niños que no han aprendido a leer (Palermo y Molfese, 1972; Russell, Quigley y Power, 1976). En suma, parecería que la adquisición de muchas de las reglas sintácticas comúnmente mencionadas por los lingüistas en sus descripciones del lenguaje de todos los adultos hablantes nativos de inglés, no se cumple en los que no saben leer ni escribir.

La gramática de los hablantes analfabetos

Estos resultados demuestran, a nuestro juicio, que algunos de los supuestos de los lingüistas concernientes a los componentes de las descripciones de los elementos y procesos por medio de los cuales todos los hablantes de una lengua generan y comprenden emisiones, en realidad son supuestos acerca de los usuarios del lenguaje que saben leer. Sobre la base de las capacidades lingüísticas evaluadas en la investigación arriba descrita, las diferencias parecen consistir en que los constructos que describen el conocimiento de la lengua que tienen los analfabetos no incluyen representaciones fonémicas ni morfémicas de los items léxicos, y que las reglas sintácticas que describen la generación de oraciones no contienen transformaciones de metátesis e inserción. En suma, las descripciones de la competencia lingüística de los analfabetos contienen entidades léxicas gestálticas y reglas sintácticas basadas en la secuenciación y la adyacencia. Se advierte ahora que estas características de la descripción del conocimiento lingüístico, previamente adjudicadas a los preescolares, los afásicos agramáticos y los sordos, subsisten durante toda la vida en ausencia de la adquisión de la capacidad de leer y escribir.

La intensionalidad

Las diferencias entre las destrezas lingüísticas de los hablantes de inglés que saben leer y las de los que no saben leer, en nuestra opinión, deben caracterizarse y unificarse en el contexto de un contraste entre los elementos extensionales y los

intensionales. Definimos los "elementos extensionales" de una lengua como aquellos que hacen referencia a los fenómenos del mundo real extralingüístico. Son los términos que permiten que las proposiciones lingüísticas sean respecto de algo. A los "elementos intensionales", en cambio, los definimos como entidades que no hacen referencia a nada *fuera* del sistema lingüístico mismo. Sus *significados* se encuentran dentro de la propia gramática. (Para un comentario adicional sobre este concepto, véase Scholes y Willis, 1987b; 1987c; 1989).

Si se aplica esta distinción a los morfemas del idioma inglés, las formas tales como el marcador *"to"* del infinitivo, la preposición *"by"* que indica al agente de las oraciones pasivas y los artículos definido e indefinido (*"a"* y *"the"*) son intensionales. No hacen referencia a ninguna otra cosa fuera de los factores de la estructura del inglés que denotan. Los morfemas como *"man"* (hombre), *"see"* (ver), *"beside"* (junto a) y demás, son extensionales en tanto nombran objetos, acciones, relaciones espaciales y otros fenómenos observables. A diferencia del uso que se le da al término "intensional" en el dominio de la filosofía y la lógica (Wilkes, 1988; Zalta, 1988) y del que se le daba anteriormente en la teoría lingüística (Partee, 1982), consideramos que los elementos son extensionales aun cuando los fenómenos que denotan sean ficticios (por ejemplo, "unicornio", para nosotros, es un término extensional). La distinción que procuramos establecer es estrictamente entre los elementos que hacen referencia a constructos lingüísticos (los intensionales) y aquellos cuyo referente está fuera, y es independiente, de la gramática mediante la cual se expresan.

Para ver cómo se adecua esta distinción a las diferencias observadas en el lenguaje de quienes saben y quienes no saben leer y escribir, considérese en primer lugar la incapacidad de los analfabetos de analizar morfológicamente las palabras complejas. En el caso de los estímulos incluidos en nuestro test de análisis morfológico, los afijos anexados a las raíces en las palabras *"misspelling"*, *"rewriting"*, *"reaction"*, *"discovery"* y *"uncertainty"* son intensionales. Los sufijos *"-ing"*, *"-ion"*, *"-y"* y *"-ty"* son puramente intensionales por cuanto su significado es "esta palabra es un sustantivo" (es decir, no existe ningún objeto, hecho, estado o propiedad del universo exterior al idioma inglés que sea un *"ing"* o un *"ty"*). Expresándolo en forma más técnica, el referente de *"-ion"* es un nodo no terminal de una

descripción estructural de la palabra completa. Análogamente, los prefijos "*mis-*", "*dis-*" y "*un-*" son en gran medida intensionales por cuanto sus significados son funciones tales como "no es el caso que" e "iteración". Si, entonces, postulamos que los analfabetos no pueden manejar la intensionalidad, estos hablantes no tendrán ningún medio de identificar y procesar los afijos intensionales en las palabras citadas ni, en consecuencia, ningún medio de separar esos elementos de las raíces extensionales a las que están anexados.

El mismo análisis puede aplicarse a la sintaxis de los analfabetos. En los pares de oraciones en inglés que presentamos a continuación, hemos indicado los morfemas extensionales con mayúsculas y los morfemas intensionales con minúsculas:*

1a. *If MARY PUSHes JOHN, WHO does the pushing?* (Si María empuja a Juan, ¿quién da el empujón?)

1b. *If JOHN IS PUSHed by MARY, WHO does the PUSHing?* (Si Juan es empujado por María, ¿quién da el empujón?)

2a. *If a GIRL WATCHes a MAN DRAW PICTURES of a YOUNG BOY RUNning AWAY, WHO RUNS AWAY?* (Si una niña mira a un hombre hacer dibujos de un niño que sale corriendo, ¿quién corre?)

2b. *If a GIRL WATCHing a MAN DRAWing PICTURES of a YOUNG BOY RUNS AWAY, WHO RUNS AWAY?* (Si una niña que mira a un hombre hacer dibujos de un niño sale corriendo, ¿quién corre?)

3a. *WHAT does a MAN EATing a LION EAT?* (¿Qué traga un hombre que traga un león?)

3b. *WHAT does a MAN-EATing LION EAT?* (¿Qué traga un león tragahombres?)

4a. *If JOHN PROMISES that BILL GOes AWAY, WHO GOes AWAY?* (Si John promete que Bill se irá, ¿quién se va?)

4b. *If JOHN PROMISES BILL to GO AWAY, WHO GOes AWAY?* (Si John promete a Bill que se irá, ¿quién se va?)

Para un hablante que, según postulamos, carece de la capacidad de procesar morfología intensional, las oraciones de cada uno de estos pares se vuelven estructuralmente sinónimas. A falta de los elementos intensionales que le indiquen qué términos de cada oración están intensionalmente marcados como el sujeto y/o el objeto de cada verbo, el oyente deberá

* Entre paréntesis se indica la traducción aproximada para guía del lector, pero no se reproduce la convención de mayúsculas y minúsculas indicada por el autor. [T.]

recurrir a alguna estrategia de comprensión. Por lo general, la estrategia aplicada implica la adyacencia y la secuencia (por ejemplo, el sintagma nominal inmediatamente precedente a un verbo es el sujeto de ese verbo).

Mientras que estas estrategias han sido observadas y descritas desde hace bastante tiempo en los estudios de niños, de afásicos y de sordos (véanse referencias anteriores), lo que no se ha señalado anteriormente, que nosotros sepamos, es que estas estrategias son viables sólo en ausencia de la capacidad de procesar términos intensionales. Si un usuario de la lengua tiene la capacidad de entender e incorporar elementos intensionales para obtener la estructura de las oraciones (y de las palabras, asimismo), no necesitará emplear estrategias. Dado que las estrategias son naturalmente utilizadas por los niños de corta edad, los afásicos agramáticos, los sordos y (ahora) los adultos analfabetos, la ausencia de la capacidad de procesamiento intensional parece ser común a todos estos usuarios de la lengua.

El postulado de que el adulto analfabeto es incapaz de emplear la intensionalidad en el análisis oracional y léxico, por consiguiente, suministra una explicación razonable y unificadora de su comportamiento morfológico y sintáctico. Pero el poder unificador del criterio de que la intensionalidad está ausente en estos hablantes llega aun más lejos. Los fonemas son intensionales. Dividir el continuo del habla en unidades subsilábicas y subléxicas separadas implica emplear constructos mentales que no tienen ninguna realidad en el mundo físico. El referente de cualquier fonema es su función en el sistema fonémico del que forma parte; un fonema es, por definición, no un sonido sino un conjunto de contrastes: tiene una interpretación intensional. En consecuencia, todo sistema de símbolos gráficos por medio del cual se representan fonemas también es intensional. Las letras alfabéticas, en su función de representaciones de fonemas, son intensionales.[2]

Si, entonces, un usuario de la lengua carece de la capacidad de procesar elementos intensionales para ejecutar diversas tareas lingüísticas, es de prever que será incapaz de identificar y manipular elementos fonémicos. Esta incapacidad se observa en el desempeño de los adultos analfabetos (y, como se señaló antes, de los niños que no han aprendido a leer y de los lectores de ortografías no alfabéticas).

El poder unificador del concepto del procesamiento lin-

güístico extensional e intensional nos permite formular dos niveles de conocimiento lingüístico y dos tipos de descripciones de ese conocimiento. La distinción —que de otro modo requeriría una lista de componentes y procesos caracterizadores de las diferencias fonológicas, morfológicas y sintácticas entre los lectores y quienes no saben leer— se puede ahora expresar de manera mucho más sucinta: el conocimiento lingüístico de las personas que saben leer incluye elementos y procesamiento tanto extensionales como intensionales, mientras que el conocimiento lingüístico de las personas que no saben leer está limitado al procesamiento y los elementos extensionales. Las descripciones y las competencias asociadas con esta distinción pueden entonces catalogarse como "gramática intensional" y "gramática extensional".

El hombre occidental de Marshall McLuhan

> Vinculando el signo sin significado con el sonido sin significado hemos construido la forma y sentido del hombre occidental. (Marshall McLuhan, *La galaxia Gutenberg.*)

La máxima de McLuhan seguramente se cuenta entre los grandes aforismos de la literatura, tanto la ficcional como la ensayística. Tiene esa elegante concisión de la verdad, sugerente no tanto de una conclusión como de una génesis. Es más estimulante que decisiva; más generadora que concluyente.

En especial, nos ha brindado un contexto en el que podemos considerar no sólo la filogenia sino también el desarrollo ontogenético; y ha conducido a una investigación estimulante y esclarecedora. Interpretada en el contexto de la adquisición del lenguaje, esta máxima suministra una caracterización de la diferencia entre el usuario maduro y letrado del lenguaje y el niño o el adulto que no saben leer... siempre que se le introduzca una importante enmienda.

El error en la máxima de McLuhan es la caracterización de las letras y los sonidos como entidades carentes de significado. No carecen de significado: son intensionales. Una versión más exacta (aunque menos elegante) de su afirmación, por lo tanto, sería: Vinculando el signo gráfico intensional (es decir, la palabra escrita) con la unidad de sonido intensional (es decir, el fonema), hemos construido la forma y el sentido del hombre occidental.

McLuhan parece haber tenido presente la intensionalidad y su lugar en lo que respecta a la cultura escrita y la función cognitiva, ya que también sostiene que: "El papel que cumple el dominio del sistema fonético en cuanto a crear las técnicas de.... la lógica formal ... es bien conocido" (1962, pág. 36). (Desde luego, es en el contexto de la lógica formal donde es más conocida la distinción entre los términos operativos intensionales y las variables intensionales.) En lo que tal vez nos apartemos intelectualmente de McLuhan es *en que* su afirmación (o por lo menos nuestra reformulación de la misma) implica que la capacidad de leer una ortografía alfabética conlleva necesariamente la competencia intensional. Este punto de vista es un tanto engañoso porque la capacidad de *comprender* palabras alfabéticamente representadas no indica, por sí misma, que el lector esté procesando los valores intensionales de las letras.

Otros autores han señalado la distinción entre la capacidad de leer palabras escritas con letras y la capacidad de interpretar las letras *como* símbolos intensionales (véase Besner, Davelaar, Alcott y Parry, 1984, por una reseña al respecto). Las palabras alfabéticamente escritas pueden ser reconocidas e interpretadas como formas gestálticas para las cuales lo que importa es la configuración global, *y no* la secuencia específica de letras que constituye esa forma. Esta, por supuesto, es la razón por la que podemos leer textos en inglés escritos con diversas tipografías y caligrafías; los estilos alteran las formas de las distintas letras (a menudo al punto de tornarlas no identificables), pero no distorsionan las formas relativas de las palabras enteras. Como gestalts léxicas, las palabras alfabéticamente representadas no difieren de los sistemas de escritura ideográficos y lexicográficos, como el chino. Por consiguiente, hay una considerable cantidad de personas que tienen competencia intensional pero que no emplean ortografías alfabéticas, e inversamente, hay personas que utilizan ortografías alfabéticas pero que no tienen competencia intensional. El primer grupo incluye a la mayor parte de la gente del mundo que sabe leer; el segundo grupo comprende a la mayoría de los niños que están aprendiendo a leer (escolares de primero y segundo grado) (Perfetti, 1984) y, al parecer, a los lectores del idioma inglés (por ejemplo, los escolares de Kenya) que *no son* hablantes nativos de este idioma y no lo emplean como lengua oral (Willis, 1988).

Análogamente, como demuestra la investigación antes mencionada, es muy normal que los individuos sean capaces de percibir diferencias en los patrones globales de sonido entre distintas palabras (pares mínimos) sin ser capaces de identificar los segmentos fonémicos en los que residen estas diferencias. Por lo tanto, no es el hecho de que las formas gráficas o acústicas de las unidades lingüísticas puedan ser analizadas en función de elementos intensionales el que acuerda capacidad intensional a sus usuarios; cualquiera de estas dos formas puede ser tratada como una gestalt.

No es, por consiguiente, la capacidad o la incapacidad de leer la que mejor refleja las diferencias en materia de lenguaje y cognición entre las personas que saben y las que no saben leer. Es, en cambio, la capacidad o la incapacidad de procesar constructos intensionales: de pensar como un hombre occidental. Además de la gramática extensional que representa sus capacidades lingüísticas, la ausencia de una lógica y un razonamiento intensionales se manifiesta en otras varias limitaciones en los individuos que no saben leer (Akinnaso, 1981). Estos individuos no reconocen si las oraciones están bien o mal formadas en virtud del uso de morfemas intensionales, sino que aceptan o rechazan oraciones sobre la base de propiedades puramente pragmáticas. Dirán, por ejemplo, que "Juan le pegó a María" es una oración que está mal porque Juan no debería hacer eso, y que "Juan estando dar flores a María" es una oración que está bien porque es muy lindo que Juan haga eso. Estas personas tienen grandes dificultades con las tareas que requieren el uso de la analogía. Por ejemplo, ante un modelo de pregunta como: "Si usted habla hoy e hizo lo mismo ayer, entonces usted habló ayer. Si usted anduvo en auto hoy e hizo lo mismo ayer, entonces ¿qué hizo usted ayer?", los adultos analfabetos pueden responder cosas como: "Pues, miré televisión y después fui a la tienda". En un contexto cognitivo más general, parecen ser incapaces de clasificar cosas sobre la base de categorías geométricas u otras propiedades abstractas (Luria, 1976; Nickerson, 1986). Los adultos analfabetos, podríamos decir, emplean el mismo pocesamiento operacional concreto (Piaget, 1955; Flavell, 1963) que los niños que aún no han aprendido a leer.

En consecuencia, al tipo de individuo que McLuhan caracteriza como "occidental", que Chomsky denomina "ideal" y que

Olson (1988, 1989) describe como alguien que tiene la capacidad de tratar "el conocimiento como un objeto", tal vez sea más informativo catalogarlo como "el hombre intensional".

Advertencias y heurística

La intensionalidad no es una cuestión de todo o nada. Nuestros estudios de adultos iletrados indican que no todos los analfabetos carecen de la capacidad de procesar intensionalmente el habla, y es evidente que hay muchos individuos que saben leer y escribir en inglés que sí carecen, en diversos grados, de esta competencia.

No es difícil encontrar ejemplos de cosas escritas en inglés que son muy comunicativas pero que carecen de un uso correcto de la morfología y la sintaxis intensionales: las palabras están escritas sobre la base de su forma global y la puntuación se emplea al estilo de la emisión oral. De hecho, la falta de comprensión de las funciones de la puntuación interna está muy generalizada entre los hablantes nativos del inglés que saben leer y escribir. En algunos estudios recientes que hemos realizado, encontramos, por tomar un caso ilustrativo, que más del 30 por ciento de los estudiantes universitarios (y alrededor del 50 por ciento de la población en general) no parecían advertir la significación intensional (sintáctica) de la presencia o ausencia de la coma en las oraciones "Juan ayudó a la niña y el anciano leyó las instrucciones" y "Juan ayudó a la niña, y el anciano leyó las instrucciones".

La caracterización "todo o nada" tampoco es válida en lo que respecta a los lingüistas y la cultura escrita. Muchos estudiosos de esta disciplina han reconocido la utilidad de la ortografía inglesa como dato lingüístico (Chomsky y Halle, 1968), y hay lingüistas que rechazan la identificación del lenguaje con el habla (Baron, 1981), así como otros que han analizado seriamente las relaciones entre cultura escrita y competencia lingüística (Ferguson 1978; Chafe, 1985; Givon, 1985; Kalmar, 1985). Por lo que sabemos, sin embargo, se ha publicado un solo trabajo en el que se sostiene que el conocimiento de la ortografía debería estar expresamente representado en la descripción que hace el lingüista de la competencia (en la gramática) de los usuarios de la lengua que saben leer y escribir; este trabajo es el de Fred W. Householder, Jr. (1966).

Por otra parte, sólo Ranko Bugarski (1970), al parecer, ha considerado seriamente las implicaciones de la "hipótesis de la relatividad lingüística" de Benjamin Lee Whorf (1940) respecto de la lingüística misma. El planteo de Whorf es que la gramática de un individuo (su competencia) funciona como un filtro a través del cual ese individuo contempla el mundo. Aplicado a la lingüística, este planteo sugiere que la descripción de un usuario de la lengua con competencia pragmática, concreta y extensional, que es construida por un lingüista que tiene profundos conocimientos formales e intensionales, tenderá a reflejar la competencia del lingüista más que la del informante. En el caso de los lingüistas que caracterizan a hablantes-oyentes analfabetos (presentes o pasados), la hipótesis de Whorf es seguramente correcta.

Mucho más importante que las disquisiciones sobre lo bien o lo mal que ha cumplido su función la ciencia del lenguaje es el problema de la repercusión del analfabetismo sobre los individuos y la sociedad. Si son válidos los datos que hemos presentado y nuestra interpretación de los mismos, entonces es evidente que la desventaja del analfabetismo es mucho más profunda que la que implica la mera incapacidad de leer. Es más acertado concebir al analfabetismo como un complejo de competencias lingüísticas y cognitivas cualitativamente diferentes de las que tienen los que saben leer y escribir. El tipo de vinculación que puede darse entre ese complejo y la capacidad de leer podría estar relacionado con la función lingüística de la ortografía.

Como señala Bugarski (1970), las ortografías son representaciones de las intuiciones lingüísticas de los usuarios de una lengua. Las convenciones ortográficas, en consecuencia, pueden considerarse modos de representar constructos lingüísticos: palabras, frases, cláusulas, sujetos y predicados, oraciones, morfemas, fonemas, etc. Un sistema de escritura, en este sentido, es una gramática: una descripción de una lengua.

La distinción entre los individuos que saben leer y los que no saben leer, dada esta perspectiva de la ortografía y de la teoría de la intensionalidad, puede ahora formularse de una manera que le otorgue valor heurístico. Lo que distingue a la persona con competencia formal e intensional de la persona con competencia concreta y extensional podría ser que la primera ha podido adquirir la significación gramatical de la forma

escrita de la lengua, mientras que la segunda no la ha adquirido (ya sea por ignorar totalmente la escritura o por haberla aprendido meramente como un medio de representar el habla). Tenemos la seguridad de que una revisión de la historia de la escritura (Gelb, 1952), así como la realización de estudios sobre las relaciones entre la adquisición de la capacidad de leer y el desarrollo de la competencia intensional en niños y adultos desde la perspectiva de la ortografía como gramática, resultarán a la vez intelectualmente estimulantes y pedagógicamente significativas.

Notas

1. Pese al gran respeto que nos merece su opinión, hemos rechazado la sugerencia del compilador (D. R. O.) de que utilicemos el término "metalingüísticas" para describir nuestras pruebas y la destreza de los sujetos para resolverlas. Nuestro rechazo se basa en gran medida en el hecho de que el término ya es usado en el campo de la lingüística en dos sentidos bien entendidos. En un sentido (el más ampliamente empleado), la metalingüística se refiere al uso del lenguaje para describirse a sí mismo, es decir, a utilizar términos tales como la palabra "sustantivo" para hablar del constructo lingüístico "sustantivo". Con la posible excepción de nuestra prueba de análisis morfológico, en la cual se podría sostener que el conocimiento del referente del término "palabra" es crucial para resolver el test, no nos parece que el conocimiento de la terminología metalingüística tenga ninguna intervención. Ciertamente no la tiene en las preguntas destinadas a verificar la comprensión sintáctica (como por ejemplo: Si John le promete a Bill que se irá, ¿quién se va?) ni en la prueba de análisis fonémico (como en: ¿qué se obtiene si se elimina la [r] de *[grol]?*). Por un tratamiento más profundo del punto de vista metalingüístico, véase Olson, capítulo 15 de este libro.

El otro uso establecido del término es en el sentido de la metateoría, en el que una "teoría metalingüística" es una teoría del "lenguaje con mayúscula", es decir, una teoría que se aplica a todo el lenguaje natural humano, en cuyo contexto una teoría lingüística, o una "gramática", es una teoría de alguna lengua determinada, como por ejemplo, del inglés. En este sentido del término, es cierto que nos manejamos dentro de la metalingüística: nuestros conceptos de intensionalidad y extensionalidad son metalingüísticos por cuanto están propuestos como conceptos aplicables a toda competencia lingüística humana.

El sentido en el que el compilador quería que usáramos el término es el que se encuentra en trabajos como los de Read (1978) y Cazden (1976). Cazden define la metalingüística como "la capacidad de opacar las formas y prestarles atención en y por sí mismas", y Read caracteriza el hecho de tener una capacidad metalingüística pertinente a algún constructo lingüístico como "saber que uno lo sabe". Así definida, la capacidad metalingüística parece ser la clase de competencia que demuestra un lingüista al escribir la gramática de alguna lengua —un sentido comparable al del primer uso establecido que

antes mencionamos— y no, según estos mismos autores de hecho usan el término, una descripción del desempeño de los sujetos a quienes se aplican tests de análisis y comprensión del lenguaje. Una vez más, no creemos que las capacidades que examinamos en nuestros sujetos sean de ningún modo comparables a las que nosotros empleamos al diseñar los tests o interpretar los resultados.

Si uno quiere distinguir entre las cosas que sabe sobre una lengua y la demostración explícita de ese conocimiento, existen dos términos perfectamente apropiados a estos efectos: competencia lingüística (el conocimiento) y actuación lingüística (la demostración explícita). Rechazamos incluso esta caracterización de nuestro trabajo. Tenemos la firme convicción de que si la competencia lingüística de un hablante incluyera el conocimiento del significado estructural, por ejemplo, de los morfemas *"-ing"* y *"-s"* en la oración *"the girl watching the boy runs away"* (la niña que mira al niño corre), el hablante no entendería —no podría entender— que quien corre es el niño. Dado que esto es justamente lo que muchos hablantes de inglés en efecto piensan que significa la oración, no podemos sino llegar a la conclusión de que carecen de competencia (no de actuación) intensional.

Por consiguiente, catalogamos a nuestras pruebas y a la conducta de nuestros sujetos como "lingüísticas", y afirmamos que lo que estamos estudiando y caracterizando son variaciones en la competencia lingüística.

2. La distinción entre una propiedad fonética expresa del continuo del habla y el fonema es paralela, de un modo muy interesante, a la distinción entre la nota y el intervalo en el dominio de la música. En la música, las notas son evidentemente extensionales, pues se refieren a cosas que uno puede oír, mientras que los intervalos son intensionales: son constructos cuyos valores están confinados al sistema musical concreto en el que funcionan. Siempre nos ha intrigado el hecho de que la música aparentemente sea procesada en el hemisferio no dominante, el derecho, de las personas sin conocimientos musicales, y en el hemisferio dominante, el izquierdo, de los músicos expertos (Bever y Chiarello, 1974). Este hallazgo, dada la teoría de la intensionalidad, es del todo coherente con la comprobación de que la adquisición y la competencia de los niños a quienes les falta el hemisferio cerebral izquierdo están limitadas al lenguaje extensional (Dennis y Whitaker, 1976). La tesis de que la extensionalidad es compatible con cualquiera de los dos hemisferios del cerebro, mientras que la intensionalidad está confinada al hemisferio dominante, también es coherente con los estudios de pacientes con comisurotomía interhemisférica y con la caracterización de Jaynes (1982) del origen de la conciencia.

En otro nivel, debemos observar que los resultados de los estudios de la segmentación del habla entre hablantes prealfabetos y analfabetos indican sistemáticamente que la unidad mínima de análisis es la sílaba, y no el "sonido del habla" (Peters, 1986). Esto hace que la creación de la ortografía alfabética (es decir, fonémica) y el abandono de los sistemas de escritura silábica representen un hecho aún más significativo y misterioso de lo que incluso McLuhan puede haber imaginado. Este hecho sugiere claramente que, en forma comparable al origen de las fronteras de las palabras y morfemas y a la creación de la geometría, se desarrolló una comprensión

intelectual que sólo puede tener una etiología racionalista, es decir, que tuvo que surgir, no de algún talento superior para la observación del mundo físico, sino de un modo totalmente nuevo de conceptuar ese mundo.

Referencias bibliográficas

Akinnaso, F. N. (1981). The consequences of literacy in pragmatic and theoretical perspectives. *Anthropology & Education Quarterly* 12(3):163-200.

Baron, N. S. (1981). *Speech, writing, and sign*. Bloomington: Indiana University Press.

Bertelson, P. (1986). The onset of literacy: Liminal remarks. *Cognition* 24:1-30.

Bertelson, P. y DeGelder, B. (1988). Learning about reading from illiterates. En A. Galaburda (comp.), *From neurons to reading*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Besner, D., Davelaar, E., Alcott, D. y Parry, P. (1984). Wholistic reading of alphabetic print: Evidence from the FDM and the FBI. En L. Henderson (comp.), *Orthographies and reading*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Bever, T. y Chiarello, R. J. (1974). Cerebral dominance in musicians and nonmusicians. *Science* 185:137-9.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.

Bond, G. B., Tinker, M. A., Wasson, B. B. y Wasson, J. B. (1984). *Reading difficulties: Their diagnosis and correction*. Nueva York: Prentice-Hall.

Bruce, D. J. (1964). The analysis of word sounds by young children. *British Journal of Educational Psychology* 34:158-9.

Bugarski, R. (1970). Writing systems and phonological insights. Papers from the Sixth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society.

Cazden, C. (1976). Play with language and meta-linguistic awareness: One dimension of language experience. En J. S. Bruner, A. Jolly y K. Sylva (comps.), *Play: Its role in development and evolution*. Nueva York: Basic.

Chafe, W. L. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. En D. R. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (comps.), *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and* writing. Cambridge University Press.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Chomsky, N. y Halle, M. (1968). *The sound pattern of English*. Nueva York: Harper y Row.

Dennis, M. y Whitaker, H. A. (1976). Language acquisition following hemidecortication: Linguistic superiority of the left over the right hemisphere. *Brain and Language* 3(3):404-33.

Ehri, L. C. (1985). Effects of printed language acquisition on speech. En D. R. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (comps.), *Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and writing.* Cambridge University Press.

Ferguson, C. A. (1978). Patterns of literacy in multilingual situations. En J. E. Alatis (comp.), *Georgetown University round table on languages and linguistics.* Washington: D. C.: Georgetown University Press.

Flavell, J. H. (1963). *The developmental psychology of Jean Piaget.* Nueva York: Van Nostrand Reinhold.

Fletcher, J. M. (1981). Linguistic factors in reading acquisition: Evidence for developmental changes. En F. J. Prozzolo y M. C. Wittrock (comps.), *Neuropsychological and cognitive processes in reading.* Nueva York: Academic Press.

Fromkin, V. y Rodman, R. (1988). *An introduction to language,* 4ª ed. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.

Fry, D. B. (1964). Experimental evidence for the phoneme. En D. Abercrombie, D. B. Fry, P. A. D. MacCarthy, N. C. Scott y J. L. M. Trim (comps.), *In honor of Daniel Jones.* Londres: Longmans.

Gelb, I. J (1952). *A study of writing,* rev. ed. Chicago: University of Chicago Press.

Givon, T. (1985). Function, structure, and language acquisition. En D. I. Slobin (comp.), *The crosslinguistic study of language acquisition,* Vol. 2 . Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Goodglass, H. y Kaplan, E. (1972). *The assessment of aphasia and related disorders.* Filadelfia: Lea y Febiger.

Hall, M. A. y Ramig, C. J. (1978). *Linguistic foundations for reading.* Westerville, Ohio: Merrill.

Hayes, J. R. (comp.) (1970). *Cognition and the development of language.* Nueva York: Wiley.

Heilman, K. M. y Scholes. R. J., (1976). The nature of comprehension errors in Broca's, conduction, and Wernicke's aphasia. *Cortex* 12:258-65.

Householder, F. W., Jr. (1966). Phonological theory: A brief comment. *Journal of Linguistics* 2:99-100. Reproducido en V. B. Makkai (comp.) (1972). *Phonological theory: Evolution and current practice.* Lake Bluff, 111.: Jupiter Press.

Jaynes, J. (1982). *The origin of consciousness in the breakdown of the bicameral mind.* Boston: Houghton Mifflin.

Kalmar, I. (1985). Are there really no primitive languages? En D. R. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (comps.), *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing.* Cambridge University Press.

Karpova, S. N. (1977). *The realization of the verbal composition of speech by preschool children.* La Haya: Mouton.

Kean, M. L. (comp.) (1985). *Agrammatism.* Nueva York: Academic Press.

Liberman, A. M., Harris, K. S., Hofmann, H. S. y Griffith, B. C. (1957). The discrimination of speech sounds within and across phoneme boundaries. *Journal of Experimental Psychology* 54:358-68.

Lieberman, I. Y., Shankweiler, D. F., Fischer, W. y Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology* 18:201-12.

Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg galaxy* (1969 ed.). Nueva York: New American Library. [Versión castellana: *La galaxia Gutenberg*. Barcelona, Planeta-Agostini, 1985.]

McNeill, D. (1987). *Psycholinguistics: A new approach.* Nueva York: Harper y Row.

Nickerson, R. S. (1986). Literacy and cognitive development. En M. E. Wrolstad y D. F. Fisher (comps.), *Toward a new understanding of literacy.* Nueva York: Praeger.

Olson, D. R. (1988). Discussion in *Periodically* (boletín del McLuhan Program in Culture and Technology and the Consortium on Orality and Literacy), 2:1-2. Toronto.

Olson, D. R. (1989). Literate thought. En D. M. Topping, C. Crowell y V. N. Kobayash (comps.) *Thinking across cultures: The Third International Conference.* Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Palermo, D. S. y Molfese, D. L. (1972). Language acquisition from age five onwards. *Psychological Bulletin* 78:409-48.

Partee, B. H. (1982). Intensional logic and natural language. En T. W. Simon y R. J. Scholes (comps.), *Language, mind, and brain.* Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Patel, P. G. (1981). Impaired language mechanisms in specific reading disability: An exploratory synthesis of research findings. *Indian Educational Review* 16(2):46-64.

Patel, P. G. y Patterson, P. (1982). Precocious reading acquisition: Psycholinguistic development, IQ and home background. *First Language* 3(2):8,139-53.

Perfetti, C. A. (1984). Reading acquisition and beyond: Decoding includes cognition. *American Journal of Education* 93(1):40-60.

Peters, A. M. (1985). Language segmentation: Operating principles for the perception and analysis of language. En D. I. Slobin (comp.), *The*

crosslinguistic study of language acquisition, Vol. 2. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Piaget, J. (1955). *The language and thought of the child.* Nueva York: New American Library.

Read, C. A. (1978). Children's awareness of language, with emphasis on sound systems. En A. Sinclair, R. Jarvella y W. Levelts (comps.), *The child's conception of language.* Nueva York: Springer-Verlag.

Read, C. A., Zhang, Y., Mie, H. y Ding, B. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. *Cognition* 24:31-44

Russell, W. K., Quigley, S. P. y Power, D. J. (1976). *Linguistics and deaf children.* Washington, D. C.: Alexander Graham Bell Association for the Deaf.

Sapir, E. (1921). *Language* (Harvest Books comp.). Nueva York: Harcourt Brace y World.

Scholes, R. J. (1970). On functors and contentives in children's imitation of word strings. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 9:167-70.

(1978). Syntactic and lexical components of sentence comprehension. En A. Caramazza y E. B. Zurif (comps.), *The acquisition and breakdown of language: Parallels and divergences.* Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.

(1989). Language, literacy and LAD: An exposition of the intensionality hypothesis. En D. R. Olson y P. McCormick (comps.), *Periodically* (boletín del McLuhan Program in Culture and Technology and the Consortium on Literacy), 12:4-5. Toronto.

Scholes, R. J., Cohen, M. y Brumfield, S. (1978). On the possible causes of syntactic deficits in cogenitally deaf English users. *American Annals of the Deaf* 123(5) 528-35.

Scholes, R. J. y Klepper, B. R. (1982). The comprehension of double object constructions in psycholinguistics and neurolinguistics. *Language and Speech* 25(1):55-73.

Scholes, R. J. y Willis, B. J. (1984). Grammars and agrammatism. *Language and Communication* 4(1):1-25.

(1987a). Language and literacy. *Journal of Literary Semantics* 16(1):3-11.

(1987b). Age and education in oral language skills. *Developmental Neuropsychology* 3(3 y 4):239-48.

(1987c). The illiterate native speaker of English: Oral language and intensionality. En J. Klesius y M. Radenich (comps.), *Links to literacy* (Proceedings of the 1987 Florida Reading Association Conference).

(en prensa). Invisible speech: Oral language abilities in blind braille readers. *Interchange.*

Slobin, D. I. (1971). *Psycholinguistics.* Glenview, Ill.: Scott Foresman.

Taylor, I. (1976). *Introduction to psycholinguistics.* Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.

Vogel, S. A. (1974). Syntactic abilities in normal and dyslexic children. *Journal of Learning Disabilities* 7(2):47-53.

Whorf, B. L. (1940). Science and linguistics. *Technological Review* 42(6):229-31, 247-8. Reproducido en *Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf.* Cambridge, Mass.: MIT Press.

Wilkes, K. V. (1988). Mind and body: Some forms of reductionism. En G. H. R. Parkinson (comp.), *The handbook of Western philosophy.* Nueva York: Macmillan.

Willis, B. J. (1988). *Aspects of orality and literacy in the language acquisition of Kenyan primary school children.* Tesis de doctorado inédita. Gainesville: University of Florida.

Zalta, E. N. (1988). *Intensional logic and the metaphysics of intentionality.* Cambridge, Mass.: MIT Press.

14

Un punto de vista neurológico sobre la alexia social

ANDRÉ ROCH LECOURS y MARIA ALICE PARENTE

Introducción

En el campo de la psicobiología, uno de los descubrimientos más importantes del siglo XIX fue que, en una gran mayoría de los seres humanos, la conducta correspondiente al lenguaje articulado está gobernada predominantemente por el hemisferio cerebral izquierdo. Por lo que sabemos, el mérito de este descubrimiento debe adjudicarse a Marc Dax (1865) y Paul Broca (1865). Este último también tuvo el mérito de ser el primero en sugerir que la *dominancia cerebral* izquierda para el lenguaje está genéticamente determinada.[1] En la actualidad se reconoce ampliamente que la intuición de Broca sobre el carácter innato de esta condición era correcta, y desde el punto de vista funcional hay razones para sostener que los neonatos humanos dan pruebas de una incipiente especialización del hemisferio izquierdo para el lenguaje a los pocos días de haber nacido (Entus, 1977). Sin embargo, este programa genético no puede actualizarse plenamente sin una exposición ambiental al lenguaje (los niños salvajes no hablan). La intensidad y la duración mínimas de esa exposición no se conocen con exactitud ni tampoco el alcance de las posibles variaciones entre un individuo y otro. Con todo, ahora se sabe que la dominancia del hemisferio cerebral izquierdo para el lenguaje rara vez es un fenómeno absoluto (Bradshaw y Nettleton, 1983; Joanette, Lecours, Lepage y Lamoureux, 1983; Hannequin, Goulet y Joanette, 1987). En otras palabras, aunque la afasia casi siempre es resultado de una lesión en el hemisferio izquierdo, en general se admite que en la mayoría de los seres humanos existe cierto grado de ambicerebralidad: la dominancia cerebral

para el lenguaje, por lo tanto, debe concebirse como una tendencia, más fuerte o más débil, en favor del hemisferio izquierdo. En lo que a esto respecta, sin embargo, muchos de los factores que determinan la participación relativa de cada hemisferio aún no han sido cabalmente definidos. Esto ocurre sobre todo con los factores ambientales (frente a los factores biológicos).[2]

Por ejemplo, no se sabe si la exposición al lenguaje oral por sí sola es suficiente para determinar, en lo que concierne a las capacidades lingüísticas, la plena concreción del potencial de lateralización funcional. Un interrogante relacionado con este problema es el que trataremos en el presente capítulo: ¿interviene en este proceso la *adquisición* de las capacidades de leer y escribir? A nuestro entender, ésta es una cuestión de innegable interés: al igual que los estudios de las dislexias y alexias del desarrollo (Critchely, 1964; Galaburda, 1988), la investigación de las dislexias y alexias adquiridas (Coltheart, Patterson y Marshall, 1980; Patterson, Marshall y Coltheart, 1985) y de la dislexia y la alexia social podría contribuir a marcar un rumbo para evaluar la repercusión de ciertas influencias esencialmente históricas y sociales sobre la cibernética del cerebro humano.

Analfabetismo y afasia

A principios de este siglo, un médico alemán llamado Ernst Weber (1904) sostuvo que la adquisición de la capacidad de leer y escribir es más crucial que la exposición al lenguaje hablado como determinante social de la lateralización funcional para el lenguaje. Weber fundó su planteo en la observación clínica de unos pocos individuos analfabetos y semianalfabetos con lesiones en el hemisferio izquierdo, a quienes el daño cerebral no les había afectado la conducta lingüística o sólo les había provocado perturbaciones menores y pasajeras. A menos que nuestra interpretación del planteo de Weber sea errónea, su intención no fue cuestionar el postulado de Broca de que el hemisferio izquierdo está genéticamente predispuesto a actuar como sustrato biológico de las conductas lingüísticas. Formulado en términos generales, el supuesto implícito de Weber era que debe darse una interacción entre el organismo humano y su ambiente a efectos de que este programa genético tenga una plena efectividad funcional. Más concretamente, la idea de Weber parece haber sido que la alfabetización es la principal

influencia ambiental que está en juego en esta interacción, cosa que sin duda era más apropiado presentar como una cautelosa sugerencia antes que como una afirmación general. Tres años más tarde, en su famosa disertación inaugural, François Moutier (1908) mencionó al analfabetismo como una característica propia de varios de los sujetos a los que presentó como excepciones a la doctrina de Broca (lesiones en la parte posterior de la tercera circunvolución frontal sin afasia); Moutier estaba al tanto de la idea de Weber (lo cita en su disertación) pero no analizó sus "excepciones" en relación con ella. Por lo que sabemos, transcurrió medio siglo sin que se volviera a mencionar el planteo de Weber, hasta que, en 1956, Macdonald Critchley escribió que el postulado de este médico alemán tenía sin duda mucho interés, aunque el problema planteado era por cierto "complejo" (lo que no contribuyó a esclarecer la cuestión pero tuvo el mérito de impedir que la idea de Weber cayera en el olvido). Al año siguiente, Viktor Gorlitzer von Mundy (1957) informó sobre el caso de su mayordomo hindú, un diestro que padecía una persistente hemiplejía del lado derecho como resultado de una lesión en el hemisferio cerebral izquierdo, pero no mostraba indicio alguno de afasia. En su informe, Gorlitzer von Mundy destacó que, al desempeñarse como médico militar en la India, le había llamado la atención el hecho de que los analfabetos diestros con daño cerebral en el hemisferio izquierdo presentaban formas leves y transitorias de afasia, o bien ningún indicio de afasia en absoluto. Las conclusiones de Gorlitzer von Mundy eran 1) que la adquisición de la capacidad de leer y escribir influye en el proceso de especialización del hemisferio izquierdo para el lenguaje y 2) que la representación cerebral del lenguaje se mantiene ambilateral en los analfabetos, "como en los niños pequeños". Esto último, a su entender, explicaba las diferencias entre los analfabetos y los lectores con respecto a los efectos de las lesiones en el hemisferio cerebral izquierdo. Algunos años más tarde, en ocasión de celebrarse en Londres una "mesa redonda" sobre la afasia (De Reuck y O'Connor, 1964), Jon Eisenson afirmó que la afasia era "relativamente desconocida entre la población militar (estadounidense) de baja graduación" y que los soldados norteamericanos de esta categoría "se recuperaban en forma notable" de afasias provocadas por heridas de bala en el hemisferio cerebral izquierdo (pág. 259). Roman Jakobson replicó que su propia

experiencia indicaba otra cosa distinta, pues había observado a veteranos de la Primera Guerra Mundial de origen ruso, provenientes de "zonas rurales", que eran y seguían siendo "afásicos típicos, con los habituales defectos del habla causados por lesiones cerebrales (del hemisferio izquierdo)" (pág. 259). En otra ocasión, Ron Tikofsky (1970) sugirió que la distinción entre la normalidad y la afasia podría ser más sutil en los sujetos analfabetos que en los escolarizados, debido a que los primeros "normalmente tienen un vocabulario mucho más reducido" que los segundos. En años más recientes, Adam Wechsler y Jean Métellus informaron, cada uno de ellos, sobre un caso de afasia en un sujeto analfabeto diestro. En el primer caso (Wechsler, 1976), el paciente presentaba afasia cruzada, y el autor sugería que la representación del lenguaje del hemisferio derecho podría estar relacionada con el analfabetismo. En el segundo caso (Métellus, Cathala, Issartier y Bodak, 1981), una lesión masiva en la región silviana izquierda produjo una afasia leve y transitoria, y los autores del informe, aun sin conocer el trabajo de Gorlitzer von Mundy,[3] siguieron en lo esencial la misma línea de pensamiento que éste en 1957. Por último, en ocasión de un intercambio de ideas entre Jacques Mehler y uno de nosotros (A. R. L.), Ovid Tzeng (comunicación personal, 1985) mencionó un informe procedente de China continental que daba noticia de una alta incidencia de afasia entre los chinos diestros. (Al parecer, en este informe no se hacía ninguna mención del parámetro de la capacidad de leer y escribir, ni tampoco del parámetro tono-lenguaje [Lecours, Basso, Moraschini y Nespoulous, 1984].)

Más allá de las "anécdotas clínicas" y las conversaciones entre aficionados, se han efectuado y dado a conocer dos investigaciones sistemáticas sobre la relación entre la capacidad de leer y la lateralización cerebral: la de Cameron, Currier y Haerer (1971) en Misisipí, y la de Damasio, Castro-Caldas, Grosso y Ferro (1976) en Portugal. El estudio de Misisipí se basó en las fichas hospitalarias de sesenta y cinco adultos con un ataque apoplético en la región silviana izquierda y hemiplejía del lado derecho. Estas fichas correspondían a individuos "letrados" (N = 37), "semiletrados" (N = 14) y "analfabetos" (N = 14). El promedio de escolarización, en los tres grupos, era de 10,6, 5,6 y 2,5 años, respectivamente. El objeto de la investigación era comparar la incidencia de afasia[4] en cada uno de estos

tres grupos. Como resultado, los neurólogos del Centro Médico de la Universidad de Misisipí en Jackson, tras examinar a adultos con apoplejía del hemisferio izquierdo y hemiplejía del lado derecho, informaron de la existencia de una afasia concomitante con menor frecuencia cuando los pacientes eran "analfabetos" que cuando eran lectores competentes.[5] Ahora bien, es más que probable que las afirmaciones sobre la existencia de afasia efectuadas en el contexto de este estudio se hayan basado en un examen de cabecera asistemático, llevado a cabo sin la ayuda de ningún cálculo por escrito; y no cabe duda de que todo clínico avezado que verifique de este modo la presencia de afasia en sus pacientes tenderá, a sabiendas o inadvertidamente, a requerir menos —por referencia a una norma ideal implícita— de un analfabeto que de un paciente con educación escolar (lo que implica un buen sentido intuitivo si no se tiene la oportunidad o el hábito de basarse en normas explícitas y presumiblemente confiables). Como conclusión de su trabajo, Cameron y sus colaboradores (1971) plantearon que "el lenguaje no está tan 'implantado' en el hemisferio dominante en los analfabetos como lo está en las personas que saben leer y escribir" (pág. 163).

El estudio realizado en Lisboa, en cambio, se basó en los registros afasiológicos, expertamente efectuados, de 247 sujetos con lesiones cerebrales unilaterales. Estos registros correspondían a lectores competentes con educación escolar ($N = 209$) o bien a analfabetos sin ninguna instrucción escolar ($N = 38$). Al igual que en el estudio de Misisipí, el objeto explícito de la investigación era la incidencia comparativa de la afasia en los subgrupos. Sin embargo, hubo una diferencia fundamental entre los dos estudios, ya que en el caso del de Portugal, la atribución del rótulo de "afasia" ya no era una cuestión de habilidad clínica únicamente, sino más bien de ponderar cuidadosamente varias dimensiones exactas —como el índice de producción verbal, la cantidad y el tipo de errores al repetir y nombrar, los resultados cifrados de las tareas de combinar palabras (y cláusulas) con figuras dibujadas, y demás— con referencia a ciertos estándares previamente definidos del tipo BDAE (Goodglass y Kaplan, 1972). Siguiendo esta metodología explícita, Dalmasio, Castro-Caldas y sus colaboradores (1976) encontraron que 114 lectores (el 55,2%) y 21 analfabetos (el 54,2%) presentaban "afasia". Veinte de los últimos eran dies-

tros y habían sufrido lesiones en el hemisferio izquierdo.[6] Todos los analfabetos con trastornos del lenguaje podían clasificarse como afásicos "globales" ($N = 4$), "de Broca" ($N = 10$) o "fluidos" ($N = 7$). Luego se empleó el Test de Señales (De Renzi y Vignolo, 1962) para evaluar a los veinte analfabetos diestros afásicos en comparación con un grupo de 20 afásicos con educación escolar "reunidos por edad, sexo, tipo de afasia y localización de la lesión" (pág. 300). No se encontraron diferencias significativas en el desempeño de los pacientes. Los investigadores portugueses, por lo tanto, llegaron a la conclusión de que la afasia es consecuencia de una lesión del hemisferio izquierdo en el analfabeto tanto como en el lector competente, que es igualmente frecuente en ambos y que "la especialización del cerebro para el lenguaje no depende de la capacidad de leer y escribir" (pág. 300).

La investigación Guggenheim

Vamos ahora a presentar un resumen de los resultados de un proyecto de investigación patrocinado por la Fundación Harry Frank Guggenheim (Nueva York). Este proyecto tuvo por objetivo estudiar los efectos de las lesiones cerebrales unilaterales entre los analfabetos y fue dirigido por los autores de este capítulo en colaboración con el profesor Jacques Mehler[7] y varios patólogos y neurólogos especializados en el habla, procedentes de Brasil y Portugal. Los resultados de esta investigación han sido informados en detalle en otros trabajos (Lecours, Mehler, Parente y otros, 1987a, 1987b, 1988).

La población del experimento

Los sujetos de nuestra investigación fueron doscientos noventa y seis individuos (153 hombres y 143 mujeres), todos ellos diestros absolutos o preferenciales, todos hablantes monolingües de portugués y todos de cuarenta años o más. Ciento cincuenta y siete de ellos eran analfabetos sin ninguna instrucción escolar, y 139 habían cursado por lo menos cuatro años de escuela y en consecuencia conservaban capacidades y hábitos de lectura; 108 eran neurológicamente sanos y 188 fueron vistos menos de dos meses y, por regla general, más de dos semanas después de haber sufrido un ataque de apoplejía unilateral (109 del hemisferio izquierdo y 79 del derecho), que en casi todos los

casos implicaba el territorio de la arteria cerebral media.[8] Los individuos con daño cerebral no tenían antecedentes de enfermedades neurológicas (incluyendo la apoplejía).

La población del experimento, por lo tanto, comprendía seis grupos: por un lado, sesenta y dos analfabetos sanos, cuarenta y ocho con lesión izquierda y cuarenta y siete con lesión derecha; por otro lado, cuarenta y seis lectores sanos, sesenta y uno con lesión izquierda y treinta y dos con lesión derecha. Estos seis grupos eran estadísticamente homogénos con respecto a la edad[9] (los promedios de edad estaban entre los 58,2 y los 64,3 años) pero no con respecto a la distribución por sexo[10]; en cambio, la distribución por sexo era comparable en los grupos de analfabetos y de lectores con lesión izquierda[11] así como en los grupos de analfabetos y de lectores con lesión derecha.[12] Por último, los tres grupos de la subpoblación de lectores eran estadísticamente homogéneos con respecto a la cantidad de años de escolaridad[13] (con promedios de 8,3, 8,6 y 8,3 años).

Los datos neurológicos

Los tests indicaron que 184 de los 188 sujetos con daño cerebral presentaban hemiparesia o hemiplejía. Por lo tanto, había un evidente predominio de lesiones prerrolándicas y silvianas globales en la subpoblación apoplética, lo que sin duda indicaba la mayor probabilidad de admisión a las salas de los superpoblados hospitales públicos de los pacientes con hemiplejía que de los que no la presentaban. Con respecto a la somestesia y los campos visuales, se pidió a los neurólogos a cargo de los pacientes que anotaran sus observaciones en los siguientes términos: "ausencia de déficit", "presencia de déficit" o "imposibilidad de evaluar el déficit con un grado razonable de confianza". Considerando que la posibilidad de evaluar trastornos sensoriales depende en gran medida de que el clínico logre establecer una comunicación con el paciente, cabe señalar que la anotación de "imposibilidad de evaluar" se aplicó a un número levemente menor de analfabetos con lesión izquierda que de lectores con igual afección, y llamativamente fue aplicada en más del doble de los casos de analfabetos, que de lectores, con lesión derecha (15% y 6%, respectivamente).

Verificación de la existencia de afasia

Se aplicó a cada sujeto una adaptación al portugués (al menos de la parte correspondiente al lenguaje hablado) del *Protocole MT-86 d'Examen Linguistique de l'Aphasie (Version Alpha)* (Lecours, Nespoulous, Joanette, Lemay, Puel, Lafond, Cot y Rascol, 1986). El MT-86 Alpha es un test elemental de cabecera destinado a examinar la presencia de afasia. Consta de una entrevista dirigida y de siete subtests con puntajes: 1) combinación de palabras y oraciones con las figuras correspondientes, 2) combinación de palabras y oraciones escritas con las figuras correspondientes, 3) repetición de palabras y oraciones, 4) lectura de palabras y oraciones, 5) dictado de palabras y oraciones, 6) copia de palabras y oraciones y 7) nominación. En este capítulo sólo consideraremos sistemáticamente los resultados de los subtests 1), 3) y 7) (Lecours y otros, 1987a, 1988).

Correspondencia. Las tareas de combinación incluyen un total de siete estímulos. En el ejercicio de combinar palabras con figuras, se pide al sujeto que señale uno de entre seis dibujos lineales que corresponda a un estímulo dado por el examinador, y en el de combinar oraciones con figuras, que señale uno de entre cuatro dibujos. Para cada item, el material iconográfico se presenta en una única lámina (de 15 × 21 centímetros). El puntaje se adjudica sólo a la primera respuesta (o ausencia de respuesta). Los estímulos verbales para la combinación de palabras y figuras son cinco sustantivos, tales como *pente* (peine) y *faca* (cuchillo). Cada lámina de material iconográfico incluye, además de la figura acertada, un dibujo de un elemento semánticamente comparable, otro de un elemento fonológicamente comparable, otro de un elemento formalmente comparable (el dibujo de un objeto visualmente similar a la figura correcta) y dos dibujos sin ninguna relación lingüística ni visual con la figura (elementos neutrales) (por ejemplo, junto con el dibujo del peine se incluyen otros cinco que representan una peluca, un puente [ponte], un rastrillo, una zanahoria y una llave). En el ejercicio de combinar oraciones con figuras, los estímulos verbales son tres proposiciones intransitivas, o estímulos "simples", tales como *A menina anda* (La niña camina), y tres proposiciones transitivas reversibles, o estímulos "complejos", como por ejemplo, *O cavalo puxa o menino* (El caballo jala al niño). Los cuatro dibujos de cada lámina, simétricamente

distribuidos en cuadrantes, tienen rasgos iconográficos y semióticos en común —iguales o similares actores, iguales o similares acciones, a veces iguales o similares accesorios— de modo tal que cada uno de los dibujos no acertados constituye un elemento semántica, sintáctica, fonológica y formalmente comparable a la figura acertada (por ejemplo, con el dibujo de la niña que camina van otros tres que representan a una niña que corre, a un niño que camina y a un niño que corre).

Repetición. El subtest de la repetición comprende once estímulos: ocho palabras tales como *cavalo* (caballo), *cruzeiros* (dinero) y *embarcaçao* (barco), y tres oraciones, una de las cuales es *Nos lhe daremos desde que ela reclame* (literalmente: Nosotros lo daremos cuando que ella requiera). Los puntajes se adjudican exclusivamente a la primera respuesta (o ausencia de respuesta) del sujeto. Sin tomar en cuenta las distorsiones fonéticas, se establecen dos puntajes para la repetición de palabras: 1) cantidad total de conductas inadecuadas (ausencia de respuesta, desviaciones fonémicas, desviaciones verbales y demás) y 2) cantidad total de desviaciones fonémicas. Sin tomar en cuenta las distorsiones fonéticas, también se establecen dos puntajes para la repetición de oraciones: 1) cantidad total de conductas inadecuadas (ausencia de respuesta, desviaciones verbales, desviaciones fonémicas y demás) y 2) cantidad total de desviaciones verbales (sustituciones, supresiones, adiciones y/o desplazamientos de palabras).

Nominación. El subtest de la nominación consiste en producir doce sustantivos a partir de una serie de dibujos lineales simples (de 15 × 21 cm cada uno). Los dibujos se presentan uno a continuación de otro, y se pide al sujeto que pronuncie los correspondientes sustantivos, como por ejemplo, *sino* (campana), *violao* (guitarra) y *cachimbo* (pipa). El puntaje se adjudica exclusivamente a la primera respuesta completa del sujeto (si da alguna en un plazo de cinco segundos), sin tomar en cuenta las distorsiones fonéticas y las parafasias fonémicas. Se establecen tres puntajes para la nominación: 1) cantidad total de conductas inadecuadas (ausencia de respuesta, respuesta neologística, desviaciones verbales y demás), 2) cantidad total de ausencias de respuesta en un plazo cinco segundos ("puntaje de anomia") y 3) cantidad total de desviacio-

nes verbales tales como parafasias semánticas y circunloquios referenciales ("puntaje de parafasias").

Los resultados

Tanto los puntajes de los sujetos neurológicamente sanos como los de cada una de las dos subpoblaciones apopléticas revelaron evidentes diferencias entre el subgrupo de analfabetos y el de individuos con instrucción escolar: los puntajes globales de error siempre eran mayores en el primer subgrupo que en el segundo. Estas diferencias fueron estadísticamente significativas en todas las tareas: combinación, repetición y nominación[14] (véase Scholes y Willis, capítulo 13 de este libro).

Combinación. La ausencia de respuesta en las tareas de combinación fue infrecuente en los seis subrgupos (13 ausencias de respuesta, en total, frente a 1.601 combinaciones efectuadas, "correctas" o no). Las combinaciones desacertadas fueron frecuentes en los sujetos analfabetos de control (Lecours y otros, 1987a) y en todos los subgrupos patológicos, más entre los sujetos con lesión izquierda que entre aquellos con lesión derecha. Dos combinaciones desacertadas particularmente frecuentes entre los controles analfabetos, aunque no entre los lectores, fueron "niña-que-camina niña-que-corre" y "caballo-jala-niño niño-jala-caballo". Cuando los análisis estadísticos se limitaron a las láminas partidas en mitades (combinación de oraciones y figuras) y tomaron en cuenta la lateralización como objetivo, es decir, cuando se excluyeron los errores atribuibles a una falla visual unilateral (Lecours y otros, 1987b), se encontraron diferencias significativas, con respecto a los controles correspondientes, para los dos los subgrupos con lesión izquierda, pero no así para ninguno de los dos subgrupos con lesión derecha.[15] En conjunto, estos resultados relativos a la comprensión auditiva son concordantes con los principios de la afasiología clásica (Lecours y otros, 1988).

Repetición. Dos errores de repetición muy frecuentes entre los controles analfabetos y los sujetos de los dos subgrupos con lesión derecha tenían relación con morfemas gramaticales, como en los casos de *'pratos' → "prato"* y *'cruzeiros' → "cruzeiro"* (Lecours y otros, 1987a). Estas dos desviaciones, y otras, se observaron entre analfabetos y lectores con lesión izquierda

(por ejemplo, *'trem'* → *"tem"*, *'pratos'* → *"ratos"*, *'cruzeiros'* → *"cruzeivinho"*, *embarçaco'* → *"embraçao"*, etcétera). En general, los errores más frecuentes en la repetición de oraciones, sobre todo entre los analfabetos y los lectores con lesión izquierda, fueron las supresiones de atributos y/o palabras funcionales. En comparación con los correspondientes controles, se encontraron diferencias significativas en la repetición de palabras para los dos subgrupos con lesión izquierda pero no para ninguno de los dos con lesión derecha.[16] La tarea de repetir oraciones generó una gran cantidad de respuestas inadecuadas en los tres grupos de la subpoblación analfabeta y en los lectores con lesión izquierda. Al respecto, la única diferencia estadísticamente significativa que se registró fue que los lectores con lesión izquierda producían más respuestas inadecuadas que sus controles.[17] En conjunto, estos resultados de las tareas de repetición son congruentes con los principios de la afasiología clásica (Lecours y otros, 1988).

Nominación. Entre los controles analfabetos, las conductas más inadecuadas en la tarea de la nominación fueron de tipo anómico y parecían deberse a una dificultad para la decodificación visual de los sustratos inconográficos del test (Lecours y otros, 1987a). Se observaron conductas similares dentro de los cuatro subgrupos patológicos, sobre todo entre los analfabetos, junto con una cantidad variable de respuestas circunlóquicas y parafasias semánticas (por ejemplo: 'gato' → "perro, 'pipa' → "cigarro", 'pipa' → "hombre", 'patillas' → "pelo", 'banana' → "fruta", 'banana' → "caña de azúcar", etcétera). Respecto de los controles, se encontraron diferencias significativas en los puntajes globales de analfabetos y lectores con lesión izquierda.[18] También se encontró una diferencia significativa entre los controles analfabetos y los analfabetos con lesión izquierda, aunque no así entre los controles escolarizados y los lectores con lesión derecha.[19] Utilizando el mismo procedimiento estadístico, se comprobó que los analfabetos con lesión derecha —cuya conducta en la tarea de nominación no era esperable en vista de los principios de la afasiología clásica (Lecours y otros, 1988)— diferían de sus controles respecto del puntaje de parafasia, aunque no del puntaje de anomia.[20]

Conclusión

Los resultados de nuestro estudio patrocinado por la Fundación Guggenheim se pueden sintetizar diciendo que confirman los principios de la afasiología clásica en lo que concierne a los datos correspondientes a la combinación y la repetición; lo mismo ocurre con los datos correspondientes a la nominación entre los analfabetos y lectores con lesión izquierda, pero no, como se destacó anteriormente, con los datos atinentes a los analfabetos con lesión derecha. Habiendo descartado la posibilidad de que estos últimos datos se relacionen con fallas visuales (Lecours y otros, 1987*b*, 1988), pueden proponerse dos hipótesis. Por un lado, puesto que se probó que existía una dificultad para decodificar materiales iconográficos entre los analfabetos neurológicamente sanos (Lecours y otros, 1987*a*), se podría suponer que los resultados en la tarea de nominación de los analfabetos con lesión derecha son testimonio de esa misma dificultad, más que de anomalías en el acceso léxico. Desde luego, dado que la diferencia con los correspondientes controles se observa en los analfabetos con lesión derecha pero no en los lectores competentes con lesiones similares, esta hipótesis implicaría la existencia de una patología para la decodificación de imágenes específica del analfabetismo. Pero nuestros datos también podrían tomarse como indicativos de la existencia de dificultades para encontrar las palabras en los analfabetos con lesión derecha, es decir, que se relacionarían con una representación más difusa —más bilateral— del léxico entre los analfabetos que entre los lectores competentes. Dado que incluso la forma escolástica de la "dominancia" del hemisferio izquierdo para las capacidades léxico-semánticas es relativa (Hannequin, Goulet y Joanette, 1987), y dado que los puntajes de parafasia parecen ser críticos en lo que respecta a la diferencia en la conducta de nominación entre los analfabetos con lesión derecha y sus controles (véase más arriba), por el momento nos inclinamos en favor de la segunda de las hipótesis antes expuestas.

Si bien el planteo de Weber de 1904 nunca ha sido íntegramente retomado, que nosotros sepamos, la noción de que la adquisición de la escritura ejerce cierta influencia sobre la lateralización funcional de la palabra ha sido ocasionalmente defendida sobre la base de datos o conjeturas afasiológicos (Critchley, 1956; Gorlitzer von Mundy, 1957; Eisenson, en De

Reuck y O'Connor, 1964; Cameron y otros, 1971; Currier, Haerer y Farmer, 1976; Wechsler, 1976; Métellus, 1981). También sobre la base de datos o conjeturas afasiológicos, esta noción ha sido refutada (*Jakobson*, en de Reuck y O'Connor, 1964; Tikofsky, 1970; Damasio, Castro-Caldas y otros, 1976; Damasio, Hamsher y otros, 1976).[21] Dentro de este panorama, y sin tomar en cuenta nuestro trabajo, sólo dos estudios publicados (Cameron y otros, 1971; Damasio, Castro-Caldas y otros, 1976) han ido más allá de la anécdota o la expresión de creencias personales.

Por alguna razón, se ha considerado que estos dos estudios produjeron resultados irreconciliables, lo que ha dado lugar a una controversia (Currier, Haerer y Farmer, 1976; Damasio, Hamsher y otros, 1976). En nuestra opinión, esta controversia es infundada, dadas las diferencias metodológicas entre los dos estudios. De hecho, nuestros propios resultados son compatibles con las conclusiones de *ambos*. Por un lado, no encontramos ninguna diferencia entre analfabetos y lectores en cuanto a la incidencia de "afasia" tras una lesión en el hemisferio izquierdo (entre el 55% y el 66% de los casos en ambos subgrupos, aplicando el procedimiento de examen MT-Alfa; véase más arriba).[22] Concordamos, por lo tanto, con Damasio, Castro-Caldas y sus colaboradores (1976) en que la dominancia del hemisferio izquierdo para el lenguaje no depende primordialmente de la capacidad de leer y escribir. Por otro lado, dado que nuestros propios datos patológicos se compararon en cada caso con controles apropiados, pudimos documentar la existencia, entre los analfabetos con lesión derecha, de una anomalía en la nominación que no se puso de manifiesto en los analfabetos neurológicamente sanos. En consecuencia, concordamos con Cameron y sus colaboradores (1971) en que, por regla general, la dominancia del hemisferio izquierdo para el lenguaje podría ser menos excluyente entre los analfabetos que entre los individuos con educación escolar.

De los tres estudios comparativos que se han efectuado sobre la lateralización funcional en los analfabetos y en los lectores con instrucción escolar (Damasio, Damasio, Castro-Caldas y Hamsher, 1979; Tzavaras, Kaprinis y Gatzoyas, 1981; Castro y Morais, 1987), el realizado por Dalmasio y sus colaboradores (1979) ha dado un resultado que también es compatible con la conclusión de que la dominancia cerebral para el lenguaje

es menos absoluta entre los analfabetos: en un test en que los estímulos eran pares de palabras significativas fonológicamente similares que sólo diferían en sus consonantes iniciales (como *ponte-fonte* y *caneta-maneta*), se encontró una ventaja del oído derecho en los lectores competentes y una ventaja del oído izquierdo en los "disalfabetos". Se sugería, por consiguiente, que los últimos podrían presentar una "dominancia menos madura, que requiere de ciertas estrategias perceptuales en determinadas circunstancias" (pág. 337). Una vez más, estamos de acuerdo.

En la actualidad, es un hecho ampliamente reconocido que el hemisferio derecho de los adultos diestros con educación escolar interviene en varias conductas lingüísticas altamente eficientes (Bradshaw y Nettleton, 1983; Joanette y otros, 1983; Hannequin y otros, 1987); nuestro punto de vista es que los analfabetos tienen un umbral más bajo en lo que a esto respecta, es decir, que deben recurrir a estrategias con base en el hemisferio derecho a efectos de atender eficazmente ciertas tareas —como la de producir distintos sustantivos concretos a partir de dibujos lineales simples (véase más arriba) o la de discriminar palabras fonológicamente similares (Damasio y otros, 1979)— que los sujetos que saben leer pueden atender enteramente sobre la base de la actividad del hemisferio izquierdo.

Dado que el concepto de analfabetismo y el de ausencia total de instrucción escolar se superponían dentro de la población del estudio de la Fundación Guggenheim,[23] nuestros datos no suministran ninguna indicación en cuanto a si la "mayor madurez" de la lateralización funcional izquierda debe vincularse con el parámetro de la capacidad de leer per se o con el de la educación escolar en su conjunto (o bien con algún otro aspecto de ésta). Aunque se ha demostrado que la alfabetización puede modificar ciertos aspectos del procesamiento del lenguaje, como por ejemplo la segmentación fonémica en oposición a la silábica (Morais, Cary, Alegria y Bertelson, 1979), los estudios realizados por Scribner y Cole (1981, pág. 238, sobre la "cultura escrita sin educación" entre los liberianos de la comunidad vai) y por uno de nosotros (en el que se señala que la actividad de copiar un cubo bidimensional llevada a cabo por adultos jóvenes, analfabetos y sanos, por lo regular indica la presencia de "apraxia constructiva" [Parente, 1984]), darían

prueba, según se puede interpretar, de que la educación escolar en conjunto, más que la alfabetización per se, es lo que está en juego a este respecto. En cualquiera de ambos casos, parece justificado afirmar, en lo que concierne a la biología del lenguaje, que efectivamente se produce una interacción entre una tendencia génetica específica de la especie hacia la asimetría izquierda-derecha en la función cerebral y ciertos factores sociohistóricos tales como un acceso generalizado a la educación escolar (lo cual, hasta cierto punto, es una arquetípica *lapalissade*).

Agradecimientos

La investigación de los autores de este trabajo sobre los efectos de las lesiones cerebrales unilaterales en los analfabetos fue patrocinada por la Fundación Harry Frank Guggenheim, por el Conseil de la recherche médicale de Canadá y por el Conselho Nacional da Pesquisa de Brasil.

Notas

1. La afirmación de Broca (1865) a este respecto se encontraba en la descripción efectuada por Louis-Pierre Gratiolet (1854) de la presencia de asimetrías en la ontogénesis del cerebro humano (fisuración cortical más temprana en ciertas regiones del hemisferio cerebral izquierdo en comparación con el derecho).

2. Por ejemplo, se sostiene que la participación del hemisferio derecho es relativamente mayor en los niños que en los adultos (Lenneberg, 1967), en las mujeres que en los hombres (McGlone, 1980) y en los zurdos y ambidextros que en los diestros(Hécaen y de Ajuriaguerra, 1963).

3. Dieron a entender que eran los primeros en tratar el tema.

4. Según se anotó en la ficha de cada paciente.

5. Test χ^2, $p = .02$.

6. El restante era zurdo y había sufrido un ataque de apoplejía del hemisferio derecho.

7. Directeur de recherche, Centre d'étude des processus cognitifs et du langage, Laboratoire de psychologie (Ecole des hautes études en sciences et Centre national de la recherche scientifique), París.

8. Esta arteria es la que irriga los componentes del "área de la palabra" y sus homólogos del otro hemisferio cerebral.

9. Test de Kruskall-Wallis, $H = 7.7$, df = 5, $p = .17$ (Siegel, 1956).

10. χ/u2 = 14.5, df = 5, $p = .013$.

11. $\chi^2 = 1.10$, df = 1, $p = .29$.

12. $\chi^2 = 0$, df = 1, $p = 1$.

13. Test de Kruskall-Wallis, $H = 0.18$, df = 2, $p = .92$ (Siegel, 1956).

14. Test de Mann-Whitney: $p < .02$ en todos los casos (Siegel, 1956).

15. Combinación oración-figura: combinaciones *desacertadas* de los analfabetos con lesión izquierda en las mitades izquierdas de las láminas (χ^2 =7.6, df = 1, $p = .0057$); de los lectores con lesión izquierda en las mitades izquierdas de las láminas (χ^2 =3.8, df = 1, $p = .05$); de los analfabetos con lesión derecha en las mitades derechas de las láminas (χ^2 = 3.1, df = 1, $p = .8$); de los lectores con lesión derecha en las mitades derechas de las láminas (χ^2 =0, df = 1 $p = 1$).

16. Repetición de palabras: disecofemia de los analfabetos con lesión izquierda (χ^2 =20.6, df = 1, $p < .0001$); de los lectores con lesión izquierda (χ^2 = 6.24, df = 1, $p = .013$); de los analfabetos con lesión derecha (χ^2 = 0.22, df = 1, $p = .64$); de los lectores con lesión derecha (χ^2 = 0, df = 1, $p = 1$).

17. χ^2 =7.85, df = 1, $p = .005$.

18. Nominación: analfabetos con lesión izquierda (χ^2 =10.35, df = 1, $p = .001$); lectores con lesión izquierda (χ^2 = 10.7, df = 1, $p = .001$).

19. Nominación: analfabetos con lesión derecha (χ^2 =8.09, df = 1, $p = .004$); lectores con lesión derecha (χ^2 =1.88, df = 1, $p = .17$).

20. Puntaje de parafasia (χ^2 =5.12, df = 1, $p = .02$); puntaje de anomia (χ^2 =2.03, df = 1, p = .15).

21. Por una reseña, véase Lecours y otros (1988).

22. A este respecto, se podría mencionar que un examen posterior de las grabaciones de las entrevistas efectuadas a los sujetos condujo a un experimentado patólogo del habla a sospechar la presencia de una "afasia leve" en nueve de veinte analfabetos con lesión derecha y en cuatro de veintitrés sujetos de control analfabetos neurológicamente sanos.

23. De hecho, el concepto de analfabetismo y el de desnutrición personal y maternal también se superponían en gran medida dentro de nuestra población experimental. A este respecto, se podría observar que la desnutrición no parece interferir sustancialmente con el programa genético que conduce a la "dominancia" del hemisferio cerebral izquierdo para el lenguaje.

Referencias bibliográficas

Bradshaw, J. L. y Nettleton N. C., (1983). *Human cerebral asymmetry*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

Broca, P. (1865). Sur le siège de la faculté du langage articulé. *Bulletin de la Société d'anthropologie* 6:337-93.

Cameron, R. F., Currier, R. D. y Haerer, A. F. (1971). Aphasia and literacy. *British Journal of Disorders of Communication* 6: 161-3.

Castro, S. L. y Morais, J. (1987). Ear differences in illiterates. *Neuropsychologia* 25:409-18.

Coltheart, M., Patterson, K. y Marshall., J. C. (comps.) (1980). *Deep dyslexia*. Londres: Routledge y Kegan Paul.

Critchley, M. (1956). Premorbid literacy and the pattern of subsequent aphasia. *Proceedings of the Society of Medicine* 49:335-6.

(1964). *Development dyslexia*. Londres: Heinemann.

Currier, R. D., Haerer, A. F. y Farmer, L. J. (1976). Letter to the Editor. *Archives of Neurology* 33:662 .

Damasio, A. R., Castro-Caldas, A., Grosso, J. T. y Ferro, J. M. (1976). Brain specialization for language does not depend on literacy. *Archives of Neurology* 33:300-301.

Damasio, A. R., Hamsher, K. de S., *Castro-Caldas, A., Grosso, J. T. y Ferro,* J. M. (1976). Letter to the editor. *Archives of Neurology* 33:662.

Damasio, H., Damasio, A. R., Castro-Caldas, A. y Hamsher, K. de S. (1979). Reversal of ear advantage for phonetically similar words in illiterates. *Journal of Clinical Neuropsychology* 1 :33 1-8.

Dax, M. (1865). Lésions de la moitié gauche de l'encéphale coincident avec l'oubli des signes de la pensée. *Gazette hebdomadaire de médecine et de chirurgie* 33:259-62 (manuscrito enviado para su presentación en el Congrès méridional de médecine, Montpellier, 1836).

De Renzi, E. y Vignolo, L. A. (1962). The Token Test: A sensitive test to detect receptive disturbances in aphasics. *Brain* 85:665-78.

De Reuck, A. V. S. y O'Connor, M. (comps.) *(1964). Disorders of language*. Londres: Churchill.

Entus, A. K. (1977). Hemisphere asymmetry in processing of dichotically presented speech and nonspeech stimuli by infants. En S. J. Segalowitz y F. A. Gruber (comps.), *Language development and neurological theory*, pp. 63-73. Nueva York: Academic Press.

Galaburda, A. (comp.) (1988). *From neurons to reading*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Goodglass, H. y Kaplan, E. (1972). The assessment of aphasia and related disorders. Filadelfia: Lea y Febiger.

Gorlitzer von Mundy, V. (1957). Zur Frage der paarig veranlagten Sprachzentren. *DerNervenartz* 28:212-16.

Gratiolet, L. P. (1854). *Mémoire sur les plis cérébraux de l'homme et des primates*. París: Bertrand.

Hannequin, D., Goulet, P. y Joanette, Y. (1987). *La contribution de l'hémisphère droit à la communication verbale.* París: Masson.

Hécaen, H. y de Ajuriaguerra, J. (1963). *Les gauchers.* París: Presses Universitaires de France.

Joanette, Y., Lecours, A. R., Lepage, Y. y Lamoureux, M. (1983). Language in right-handers with right-hemisphere lesions: A preliminary study including anatomical, genetic and social factors. *Brain and Language* 20:217-48

Lecours, A. R., Basso, A., Moraschini, S. y Nespoulous, J. L. (1984). Where is the speech area and who has seen it? En D. Caplan, A. R. Lecours y A. Smith (comps.), *Biological perspectives on language*, pp. 220-46. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Lecours, A. R., Mehler, J., Parente, M. A. y colaboradores. (1987a). Illiteracy and brain damage: 1. Aphasia testing in culturally contrasted populations (control subjects). *Neuropsychologia* 25:231-45.

(1987b). Illiteracy and brain damage: 2. Manifestations of unilateral neglect in testing 'auditory comprehension' with iconographic materials. *Brain and Cognition* 6:243-65.

(1988). Illiteracy and brain damage: 3. A contribution to the study of speech and language disorders in illiterates with unilateral brain damage (initial testing). *Neuropsychologia*, 27(4):575-89.

Lecours, A. R., Nespoulous, J. L., Joanette, Y., Lemay, A., Puel, M., Lafond, D., Cot, F. y Rascol, A. (1986). *Protocole MT-86* d'Examen Linguistique de l'Aphasie (Version Alpha). Montreal: Théophile-Alajouanine.

Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language.* Nueva York: Wiley.

McGlone, l. (1980). Sex differences in human brain asymmetry: A critical survey. *Behavioral and Brain Sciences* 3:215-63.

Métellus, J. Cathala, H. P., Issartier, A. y Bodak, A. (1981). Une étude d'aphasie chez une illettrée (analphabète): Réflexions critiques sur les fonctions cérébrales concourant au langage. *Annales médico-psychologiques* 139:992-1001.

Morais, J., Cary, L., Alegría, J. y Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition* 7:323-31.

Moutier, F. (1908). *L'aphasie de Broca.* París: Steinheil.

Parente, M. A. (1984). *Habilidades construtivas em analfabetos: Um estudo através de desenho e construçao do cubo.* Conferencia inédita. San Pablo: Pontificia Universidade Catolica.

Patterson, K., Marshall, J. C. y Coltheart, M. (comps.) (1985). *Surface dyslexia*. Hillsdale, N. T.: Erlbaum.

Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Siegel, S. (1956). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*. Nueva York: McGraw-Hill.

Tikofsky, R. (1970). Comunicación personal a Cameron y otros, citado en R. F. Cameron, R. D. Currier y A. F. Haerer (1971). Aphasia and literacy. *British Journal of Disorders of Communication* 6:161-3.

Tzavaras, A., Kaprinis, G. y Gatzoyas, A. (1981). Literacy and hemispheric specialization for language: Digit dichotic listening in illiterates. *Neuropsychologia* 19:565-70.

Weber, E. (1904). Das Schreiben als Ursache der einseitigen Lage des Sprachzentrums. *Zentralblatt fur Physiologie* 18: 341-7.

Wechsler, A. F. (1976). Crossed aphasia in an illiterate dextral. *Brain and Language* 3:164-72.

15

La cultura escrita como actividad metalingüística

DAVID R. OLSON

Cuando la "hipótesis de la cultura escrita" apareció en los primeros trabajos publicados por Havelock (1963, 1976), Ong (1982), McLuhan (1962), Goody y Watt (1963) y otros, tuvo las características de una operación de desbroce, como una especie de tarea de guadañar y quemar la maleza, y le ha tocado a una segunda generación de estudiosos barrer los desechos y convertir el campo desbrozado en un terreno arable.

El principal planteo efectuado respecto de la cultura escrita era que la escritura había sido responsable, históricamente, de la evolución de nuevas formas de discurso, como por ejemplo la ficción en prosa y la prosa ensayística, que reflejaban un nuevo enfoque o comprensión del lenguaje y una nueva mentalidad, más subjetiva y reflexiva. Asimismo, según se argumentaba, la cultura escrita había contribuido a generar nuevas formas de organización social, estados en lugar de tribus y públicos lectores en lugar de grupos de contacto oral. Cuando estos argumentos se exponían con especial vehemencia, la cultura escrita era vista como el camino a la "modernidad", un camino que podía exportarse a los países en vías de desarrollo que también aspiraban a alcanzar esa modernidad.

Entre los desechos creados en esas audaces empresas teóricas había algunas notables limitaciones y contradicciones. En primer lugar, celebrar la significación de la cultura escrita implicaba, tácitamente, conceptuar la falta de escritura o la "oralidad" como inferior, como algo que había que superar, dejar atrás o, de ser necesario, erradicar. Como expresa Pattanayak (capítulo 6 de èste libro), hasta el hecho de llamar "iletrados" a quienes no saben leer equivale a calificar como gente de segunda clase a más de la mitad de la población del

mundo. Ningún uso de la cultura escrita es tan importante como para justificar que se catalogue a media humanidad de inferior. Pero además de este problema, el "planteo general", como lo ha denominado Feldman (capítulo 3 de este libro), es engañoso porque adjudica a quienes saben leer ciertas características que, según han demostrado lingüistas y antropólogos, están presentes de alguna forma en los miembros de las sociedades ágrafas, o tradicionales. En segundo lugar, se dio el caso de algunas culturas que sí tenían escritura, como los vai y los cri, pero en las que no aparecían las formas de habla y de pensamiento asociadas con la modernidad. En tercer lugar, lingüistas como Biber (1986) y Ainsworth-Vaughn (1987) no encontraron ninguna diferencia sistemática entre las estructuras léxicas, sintácticas o de discurso de la producción oral y de la escrita. Y por último, algunos estudiosos del razonamiento (Cole y Scribner, 1974; Scribner y Cole, 1981) informaron que si bien las premisas a partir de las cuales extraían conclusiones los miembros de distintas culturas eran diferentes, los procesos lógicos en sí mismos no lo eran, y que la cultura escrita per se no tenía ningún efecto apreciable sobre las soluciones propuestas para esos problemas. Estos y otros hechos similares tuvieron que ser pasados por alto a efectos de mantener el punto de vista general de que la cultura escrita históricamente había transformado la mente y la sociedad, y el punto de vista más particular de que la adquisición de la escritura era un factor fundamental del desarrollo intelectual, lingüístico y social.

Sin duda, ya es tiempo de retirar la hipótesis de la cultura escrita, o bien de reformularla según criterios más defendibles. Todavía no hay una formulación apropiada, pero para llegar a ella será necesario, entre otras cosas, poner primero a la cultura escrita en un contexto funcional, como han planteado Scribner (1986), Griffin y Cole (1987), Heath (1983) y otros. La escritura, como la oralidad, es un medio para lograr diversos fines, y no un fin en sí misma. Las funciones cumplidas en diversos contextos sociales pueden hacer que muchas de las diferencias entre lo oral y lo escrito resulten insignificantes. En segundo lugar, habrá que examinar las formas de escritura correspondientes a distintos individuos, grupos sociales y culturas (Street, 1984; Wagner, 1987), un factor que nuevamente limita la posibilidad de generalizar las conclusiones relativas a la cultura escrita occidental. En tercer lugar, será preciso reconocer las diferen-

cias entre las ortografías y, por consiguiente, entre sus usos (Taylor y Olson, en preparación). Y en cuarto lugar, habrá que definir con mayor precisión las relaciones entre diversos medios de comunicación y entre estos medios y las propiedades y usos más fundamentales del lenguaje humano en general.

Mis objetivos en este capítulo son mucho más limitados. Analizaré cuatro hipótesis que relacionan la cultura escrita occidental con las formas de pensamiento que valoramos y fomentamos a través de la escolaridad. Las hipótesis que voy a tratar son la hipótesis de la modalidad, la hipótesis del medio, la hipótesis de las destrezas mentales y la hipótesis metalingüística. Antes de examinarlas, es imprescindible considerar la concepción de la cultura escrita, cuyas implicaciones intelectuales me propongo explicar.

Condiciones necesarias para el desarrollo de la cultura escrita

Mientras que la cultura escrita, estrictamente hablando, implica la capacidad de un individuo de leer y escribir, la hipótesis de la cultura escrita es bastante más general, pues se refiere a la competencia general requerida para tomar parte en una tradición de escritura. Las condiciones esenciales para que se concrete esta cultura escrita más general incluyen cuatro factores.

En primer lugar, debe haber algún mecanismo para "fijar" y acumular textos. El principal medio para fijar textos es un sistema de escritura, pero como han señalado Narasimhan (capítulo 11 de este libro) y Feldman (capítulo 3 de este libro), los "textos" también pueden fijarse por medios orales. En la tradición védica los textos se fijan por medio de complejos sistemas nemónicos que los mantienen tan invariables como lo hace la escritura. En la tradición de los poetas orales estudiada por Parry (1971), Lord (1960), Goody (1987) y Finnegan (1977), en cambio (véase Havelock, capítulo 1 de este libro), la forma preservada no era al pie de la letra, sino que se apoyaba en el ritmo, la métrica y expresiones formulares como las del "mar de rojo vino" de Homero en la composición oral. Así, el poema quedaba fijo mientras que las palabras eran un tanto variables. Pero ambos tipos de tradición oral "fijan" el texto y lo convierten en un objeto de repetición y reflexión.

Estos textos tienen una función acumulativa, de archivo. Se les puede agregar nueva información y reemplazar o suprimir la anterior. La escritura tiene una enorme ventaja en tanto permite acumular una cantidad de textos que excede en mucho la capacidad de almacenamiento de cualquier experto individual. En efecto, Eisenstein (1979) ha fundamentado el criterio de que la función de archivo de la escritura, con su capacidad de acumular y actualizar información, es el factor crucial para comprender las implicaciones sociales e intelectuales de la cultura escrita. Por el contrario, tanto los vai (Scribner y Cole, 1981) como los cri (Bennett y Berry, capítulo 5 de este libro) tenían un sistema de escritura que podía "fijar" textos, pero como los textos para los que se usaba eran principalmente registros y cartas personales, no contribuyó a desarrollar una tradición acumulativa de archivo. Una tradición escrita requiere no sólo fijar sino también acumular textos.

En segundo lugar, debe haber instituciones para usar los textos. Si los textos no son pertinentes a ciertas prácticas sociales como la religión, la ley, los negocios, la justicia, la ciencia y la literatura, tendrán una limitada significación cognitiva. El desarrollo de la cultura escrita, por consiguiente, requiere algunas instituciones que utilicen los textos: la iglesia, la corte, el gobierno, la academia y la familia. De hecho, la cultura escrita es un factor de enorme importancia para la especialización y la diferenciación de esas instituciones.

En tercer lugar, debe haber instituciones para incorporar aprendices a esas instituciones. Entre éstas se cuentan la familia, la iglesia y, sobre todo en las sociedades con cultura escrita, la escuela. La escuela no sólo capacita a los niños para que asuman los roles de expertos en las instituciones propias de la cultura escrita, sino que también, de manera más general, capacita a la mayoría de la gente para utilizar y confiar en esas instituciones, para ser lo que Illich (capítulo 2 de este libro) denomina "letrados legos". El letrado lego tiene toda la gama de conocimientos que puede tener la gente acerca de la cultura escrita y sus instituciones aunque él mismo no sepa leer ni escribir.

Y en cuarto lugar, el más importante a efectos de lo que vamos a tratar a continuación, debe desarrollarse un metalenguaje oral, ligado a un "lenguaje mental", para hablar y pensar sobre las estructuras y los significados de esos textos acumula-

dos y sobre las intenciones de sus autores y su interpretación en determinados contextos. Este metalenguaje es el que permite a quienes hablan y escriben referirse a un texto, a sus propiedades y su estructura, así como a su significado y su apropiada interpretación. A qué se refiere y cómo funciona este metalenguaje son los temas principales de este capítulo.

Cuando abordamos la cultura escrita en este sentido más amplio, como la capacidad de tomar parte en una tradición escrita, en la ciencia, la filosofía y la literatura de la tradición, el planteo de que la cultura escrita es un importante factor social y psicológico parece demasiado obvio como para requerir un comentario detallado. Pero el modo preciso en que la cultura escrita incide en estos procesos sociales y psicológicos aún no está claro. Para reducir la cantidad de explicaciones posibles, volveremos a nuestras cuatro hipótesis.

Cuatro hipótesis sobre el vínculo de la cultura escrita y el pensamiento

La hipótesis de la modalidad: ojo por oído

Una de las primeras hipótesis sobre el vínculo entre la cultura escrita y las formas de pensamiento fue la opinión de McLuhan (1962) de que la escritura puso en juego una modalidad sensorial estrechamente asociada con el espacio; el ojo venía a substituir al oído. Se consideraba que el mero hecho de que el lenguaje fuera escrito y sometido a un examen visual influía sobre su forma y sus usos.

Aunque el planteo general respecto de la importancia del ojo actualmente parece exagerado, en realidad existen algunas pruebas de que las simples diferencias de modalidad efectivamente alteran las producciones lingüísticas de la gente. Chafe (1985) y Chafe y Danielewicz (1987) suministraron pruebas de que las personas escriben de manera distinta de como hablan. Al escribir utilizan un vocabulario un poco más elaborado y construcciones oracionales más complejas que al hablar. Estas diferencias tienden a manifestarse en el empleo de distintos "géneros", más que en el uso de una modalidad diferente per se. Es decir, las propiedades de la escritura son más visibles en los ensayos científicos que en las cartas entre amigos. De hecho, Tannen (1985) ha propuesto que un modo más útil de clasificar el lenguaje es en función de dimensiones tales como la expresión

personal en oposición a la información, visto que el habla a menudo, aunque no siempre, favorece la primera y la escritura, la segunda. Pero existen ciertas pruebas de que, aun manteniendo constante el género, las producciones orales y las escritas difieren. Hildyard y Hidi (1985) estudiaron las producciones orales y escritas de un grupo de niños de la escuela primaria. Hasta los doce años de edad, los niños producían textos orales y escritos entre los que no había ninguna diferencia. A partir de esa edad, sus producciones orales y escritas divergían, mostrando las escritas un mayor grado de complejidad estructural. Esta mejora se vinculaba directamente con los comienzos de la actividad de revisar textos; el proceso de revisión era el que al parecer daba origen a la producción de textos más complejos. Los investigadores también comprobaron que el hecho de escribir sus textos llevaba a los niños a recordar una mayor cantidad de las palabras exactas que habían usado, mientras que la producción oral los llevaba a recordar mejor la esencia de los textos. Al parecer, la escritura les permitía prestar más atención a las propiedades lingüísticas del texto, tanto a su forma visible como a su estructura lógica.

Nystrand (1986) informa haber constatado un efecto similar entre estudiantes universitarios. En un taller de escritura, los estudiantes leían sus redacciones en voz alta y los demás las comentaban, mientras que en otro taller se repartían copias de las redacciones a todos los participantes. Nystrand observó que en el primer caso, las revisiones tendían a ser superficiales, mientras que en el segundo apuntaban a la estructura básica del texto. La mera presencia del texto escrito les permitía a los comentaristas y a los escritores mejorar la estructura básica del texto. Pero aun si el registro escrito hace posible repasar, releer, revisar un texto y crear así un documento público, esos efectos son de algún modo especializados y se relacionan no sólo con la práctica de leer y escribir sino con toda la experiencia educacional, y ni siquiera aparecen hasta algunos años después de iniciada la instrucción escolar. Por consiguiente, no son simplemente las distintas modalidades las que determinan diferencias en el discurso y el pensamiento, sino las formas de discurso que se desarrollan en torno al habla y a la escritura, es decir, el medio de comunicación, antes que la modalidad utilizada. Por otra aparte, no está claro que existan efectos cognitivos específicos que se asocien exclusivamente con los procesos visuales de

leer y escribir. Los niños disléxicos no pueden leer ni escribir y, sin embargo, suelen tener un desempeño normal en los tests de inteligencia (Vellutino, 1979). Dado que no leen, si la lectura fuera el factor determinante de las formas visuales espaciales de pensamiento, deberían tener un mal desempeño en estos tests, y el hecho es que se desempeñan normalmente. En consecuencia, la modalidad de la producción no parece ser el factor decisivo. La fórmula "ojo por oído" de McLuhan, un juego de palabras a partir de la antigua máxima judía, es una metáfora y no una explicación de las implicaciones de la cultura escrita.

La hipótesis del medio: el habla y la escritura como formas distintivas de discurso

Una segunda hipótesis es la de la escritura como medio, opuesta a la escritura como modalidad, que se refiere al hecho de que la escritura no sólo apela al ojo sino que sirve como un medio de comunicación de alternativa. La escritura relaciona a los individuos y los grupos de manera muy distinta que el habla. El concepto de auditorio (del término latino correspondiente a escuchar) cede su lugar al concepto de público (el público lector, por ejemplo). Como medio de comunicación, la escritura conduce al desarrollo de nuevas formas de discurso, de nuevos géneros, como la carta comercial, el currículum vitae, el artículo de enciclopedia, la lista, el diagrama y muchas otras formas que aprovechan los recursos de la escritura (véase Goody, 1987). De acuerdo con esta hipótesis, las implicaciones cognitivas de la cultura escrita surgen no sólo de usar el ojo, o sea, de la modalidad, sino de aprender a aprovechar los recursos de este medio de comunicación con sus géneros especializados. Estos géneros se especializan para cumplir determinadas finalidades: la alfabetización, para recuperar información; las categorías y listas, para organizar la información; la ficción, para entretener; la prosa ensayística, para examinar las implicaciones de una exposición, y así sucesivamente.

Y los públicos a quienes llegan estos textos escritos ya no son los primitivos auditorios orales sino la extensa red de lectores, unidos sólo por su acceso a estas formas de discurso. Un público lector en la sociedad moderna, al igual que la "comunidad textual" de la Edad Media (Stock, 1983), se compone de nuevos grupos sociales creados en torno a los textos, su

lectura y su interpretación. Sin duda, se puede argumentar que algunas de las propiedades distintivas de los textos escritos son consecuencia de las peculiaridades de tratar con un auditorio impersonal (Ainsworth-Vaughn, 1987). Godzich y Kittay (1987) citan la opinión de Boas de que la prosa es peculiar por cuanto está compuesta para ser leída en lugar de escuchada.

Las propiedades lingüísticas de la escritura como medio han sido examinadas por Halliday (1987), quien señala que el lenguaje escrito tiende a ser léxicamente denso pero gramaticalmente simple, mientras que el lenguaje hablado tiende a ser gramaticalmente intrincado pero léxicamente simple. Halliday propone que la variable crítica es la conciencia: "Escribir es en esencia un proceso más consciente que hablar... el discurso espontáneo habitualmente es hablado y el discurso autosupervisado generalmente es escrito" (págs. 67-9). Lo que esta conciencia permite es un mayor nivel de concentración en la estructura textual. Halliday comenta el fenómeno de la "metáfora gramatical" utilizada en la escritura, por la que se nominalizan proposiciones enteras para convertirlas en sujetos y objetos de otras proposiciones de nivel superior. En la oración "(El actual interés popular por el medio ambiente) ha impulsado (acciones civiles privadas)", las proposiciones enteras marcadas con paréntesis funcionan como sintagmas nominales de la proposición de orden superior. Si bien estos sintagmas nominales tienden a volverse algo ambiguos, lo que se gana en cuanto a cohesión textual —las relaciones entre proposiciones— compensa sobradamente la pérdida. Como resultado, la metáfora gramatical es un mecanismo para dar base informativa a los textos, para hacer que creen contextos por sí mismos. Esta propiedad de autocontextualización es la que hace que los textos escritos sean de algún modo "autónomos" en relación con la mayor parte del habla (véase Olson, 1977).

¿Pero qué significación cognitiva tiene la capacidad de usar el medio de comunicación escrito? Las funciones que cumplen estas formas de discurso, incluyendo las de describir, explicar, ordenar, prometer, recordar y demás, tienden a ser comunes a todas las culturas humanas, y las formas escritas especializadas quizá tan sólo suministren otros medios posibles para alcanzar los mismos fines. Por otra parte, la exclusividad del medio escrito es impugnada por la comprobación de Biber (1986) de que las características habitualmente asociadas con

la escritura —como la complejidad, la precisión, la objetividad y la descontextualización—, cuando se examinan en una amplia gama de textos oralmente producidos y escritos, se ven superadas por tres parámetros más fundamentales: texto interactivo frente a texto redactado, contexto abstracto frente a contexto localizado y estilo referido frente a estilo redactado. Con todo, aunque tiendan a desaparecer a nivel léxico y oracional, es posible que las diferencias subsistan a nivel del discurso.

La principal objeción a ambas hipótesis, la de la modalidad y la del medio, es que la gente puede comportarse de una manera "propia de la cultura escrita" tanto en la lengua escrita como en la oral, y que, lo que es aun peor para esas hipótesis, las personas que no saben leer —los disléxicos, por ejemplo— a menudo ponen de manifiesto los rasgos lingüísticos y conceptuales típicos de quienes saben leer y escribir.

La hipótesis de las destrezas mentales: aprender a pensar como un lector o escritor

Se puede construir una tercera hipótesis sobre el vínculo entre la cultura escrita y el pensamiento a través de un análisis de las destrezas requeridas para aprender a leer y escribir. Esta hipótesis soslaya las objeciones formuladas a las dos anteriores pues admite que esas destrezas son transferibles entre los distintos medios y modalidades. Así, el conocimiento adquirido al leer y escribir puede aplicarse al hablar y al escuchar; habiendo aprendido a descomponer en letras las palabras escritas, uno podría pasar a dividir en sonidos las palabras habladas (Ehri, 1985; Read, Zhang, Nie y Ding, 1986). Habiendo aprendido a reconocer las palabras en textos escritos, se podría pasar a reconocer las palabras presentes en su habla. Y habiendo aprendido a leer un texto y analizar sus implicaciones, se podría llegar a tratar una emisión como si fuera un "texto" y someterla al mismo tipo de análisis, y así sucesivamente.

Scribner y Cole (1981), en su minucioso estudio de las implicaciones de la cultura escrita entre los vai de Liberia, descubrieron que las destrezas específicas requeridas para leer y escribir en el sistema vai se transferían a tareas que implicaban estas mismas destrezas. Así, quienes sabían leer en el sistema vai, por ejemplo, también podían leer una novela, descifrar una forma de escritura y llevar a cabo tareas de integración auditiva que eran similares en principio a las

tareas de la lectura. Además, la capacidad de formular una declaración general de propósitos o intenciones, un aspecto importante en la escritura de cartas, se transfería a la tarea de explicar oralmente un juego a un grupo de novatos. La generalidad de estas destrezas, con todo, era muy limitada. No había mayores diferencias cognitivas en cuanto a racionalidad, abstracción o razonamiento lógico entre los sujetos que sabían leer y los que no sabían; las relaciones se daban entre actividades y formas de competencia mucho más específicas.

¿Pero es cierto que las destrezas propias de la cultura escrita que se aprenden al leer y escribir se transfieren simplemente a las actividades orales? Hoy en día, está prácticamente confirmado que las destrezas de la cultura escrita pueden ser transmitidas y adquiridas, al menos en parte, oralmente. Wells (1985a, 1985b) y Hedelin y Hjelmquist (1988) comprobaron que el mejor dato para pronosticar cómo se desempeñarían los niños en las actividades de lectura y escritura en la escuela era la forma y el alcance que tenían esas actividades, sobre todo la lectura de libros, en su hogar. Las destrezas en cuestión, aunque propias de la cultura escrita, se desarrollan a través del medio oral. Scollon y Scollon (1979) observaron, también, que se pueden transmitir destrezas propias de la cultura escrita oralmente: "los maestros emplean un modo de hablar... que contribuye a desarrollar una orientación propia de la cultura escrita" (pág. 1). Heath (1987) y Olson (1984) han expuesto argumentos similares. Por consiguiente, el carácter directo del vínculo entre la práctica concreta de leer y la adquisición de destrezas propias de la cultura escrita es, por cierto, indirecto.

Parece evidente que existen destrezas especiales, como el reconocimiento de letras y palabras, la comprensión de textos fijos y la expresión de ideas por escrito, que se adquieren en el proceso de aprender a leer y escribir y que se transfieren a tareas similares oralmente presentadas. Pero la utilidad del concepto de destreza comienza a desvanecerse cuando observamos que puede producirse una transferencia entre las competencias orales y escritas incluso en ausencia de las destrezas de leer y escribir, como sucede, por ejemplo, cuando niños y adultos adquieren algunas de las competencias habitualmente asociadas con la lectura y la escritura a partir de prácticas orales tales como que se les lea en voz alta o se les hable acerca de un texto. En estos casos, no se trata simplemente de que los niños

apliquen a un dominio las destrezas adquiridas en otro dominio, sino que han adquirido cierto conocimiento *acerca* del lenguaje y sus usos, un conocimiento que es específico de determinadas tradiciones de cultura escrita. Esto nos lleva a la cuarta hipótesis del vínculo entre la cultura escrita y el pensamiento.

La hipótesis metalingüística: convertir al lenguaje en un objeto de pensamiento y discurso

Muchos escritores se han referido al desarrollo de la capacidad no sólo de usar el lenguaje, sino también de "descentrarse" o "salirse" o "colocarse afuera" para observar el lenguaje que se está usando. Si la capacidad de usar el lenguaje es la "capacidad lingüística", la de reflexionar sobre el lenguaje usado es la "capacidad metalingüística". Mattingly (1972, pág. 133), al analizar el proceso de aprender a leer, comentó que si hablar y escuchar son capacidades primariamente *lingüísticas*, entonces la lectura, siendo una actividad secundaria, depende de la conciencia que tenga el lector de esas actividades primarias. Lo que sugiere Mattingly es que, a efectos de comprender la actividad secundaria, hay que tener conciencia de la primaria. Para mencionar un caso específico, a los efectos de leer un sistema de escritura alfabético, el lector debería antes ser capaz de segmentar el habla en los constituyentes fonémicos representados por las letras del sistema de escritura. De hecho, existe una incipiente bibliografía sobre el papel de la "conciencia metalingüística" en el aprendizaje de la lectura (véanse Tunmer, Pratt y Herriman, 1984; Bertelson, 1986). Pero el concepto del conocimiento metalingüístico y su relación con la lectura no se limita a las relaciones entre letras y sonidos, sino que abarca también unidades más extensas de texto, incluyendo palabras, oraciones y textos.

En un trabajo anterior (Olson, 1977), traté de demostrar que la cultura escrita tuvo y sigue teniendo efecto sobre el pensamiento a través de la formulación y la comprensión de textos "autónomos" explícitos, de textos en los que el significado dependía de manera decisiva de la configuración de las palabras. Este argumento tenía mucho en común con el trabajo de Donaldson (1978) sobre los efectos de la escolaridad en el razonamiento de los niños, en el que esta autora señalaba que los niños pequeños, pero no así los de más edad, eran incapaces

de ejecutar tareas de razonamiento que les exigían "prestar cuidadosa atención al lenguaje en sí mismo" (pág. 70). El interrogante era cómo se desarrollaba, exactamente, esta atención. En esto intervenían la cultura escrita y la escolaridad, pero no estaba claro por qué.

Harriman (1986) ha planteado que existe una relación conceptual entre la cultura escrita y la conciencia metalingüística. El vínculo surge del hecho de que al leer, y especialmente al escribir, el lenguaje puede convertirse en objeto de pensamiento y análisis. Dice Harriman:

> La conciencia metalingüística podría estar relacionada con la adquisición de la escritura, a través de su énfasis en la clase de atención que puede prestarse a la construcción y la comprensión del lenguaje escrito. El proceso de escribir prosa expositiva implica atender constantemente la sintaxis y la semántica del lenguaje. La elección de palabras y construcciones gramaticales, en especial con referencia a aspectos tales como el tiempo, el modo y el aspecto del verbo, es importante para transmitir la intención precisa del escritor (pág. 167).

Es decir, la razón por la que leer y escribir prosa puede ser un instrumento de reflexión metalingüística es que en esos casos hay que evaluar los significados precisos de los términos y de las relaciones gramaticales entre ellos a efectos ya sea de comprender o de escribir dichos textos.

Esto no quiere decir que ese tipo de conocimiento metalingüístico sea una condición previa para adquirir la cultura escrita, sino que es un producto de ésta. Esta es la hipótesis que me propongo considerar ahora. Pero antes de proseguir, vale la pena observar que la hipótesis metalingüística no es la única postulada en este campo. Nystrand (1986), entre otros, propone una teoría retórica de la formación del texto que se basa en el concepto de que los textos tienen sus usos y sus efectos no sólo en virtud de los factores metalingüísticos sino debido a sus efectos comunicativos. Al escribir, uno aprende a dirigirse a un auditorio más extenso, o menos conocido, y en consecuencia el texto tiende a volverse más complejo. Esta teoría es totalmente válida. Tan sólo es diferente de la que aquí ofrecemos, que es que los textos tienen su particular forma y promueven sus particulares procesos cognitivos por vía de cambiar el nivel de discurso, que pasa de referirse al mundo a referirse al texto.

La cultura escrita y la metalingüística

Mi propuesta es que la escritura es, por naturaleza, una actividad metalingüística. Con respecto a este punto, si bien no a otros, Bloomfield (1933) tenía razón cuando sostenía que "la escritura no es lenguaje, sino meramente un modo de registrar el lenguaje por medio de marcas visibles" (pág. 21). Chafe y Danielewicz (1987) citan esta afirmación para refutarla, pero su propósito era muy diferente del mío. Bloomfield sostuvo este criterio para descartar el concepto de "lenguaje escrito"; yo lo menciono para indicar que la escritura es intrínsecamente metalingüística.

Desde luego, no todo lo que está en el código lingüístico es objeto de reflexión en el código metalingüístico. Entre otras cosas, los diferentes sistemas de escritura seleccionan distintas cosas del lenguaje oral: el sistema logográfico representa estructuras léxicas, los sistemas silábicos representan sílabas, los alfabéticos representan fonemas, etcétera. Además de las relaciones de representación entre el lenguaje y la escritura, también hay un metalenguaje oral que consta de términos como "letras", "palabras", "oraciones", "relatos", "ensayos" y demás, para referirse a aspectos de la forma escrita. Es importante distinguir la forma metalingüística, o sea, la escritura, del metalenguaje oral, porque la escritura puede tener sus efectos ya sea por vía de representar aspectos del lenguaje oral en su ortografía *o bien* por vía de marcar esos aspectos en un metalenguaje explícito. Yo distinguiría, tentativamente, cuatro niveles de análisis:

1. el mundo de los objetos,
2. el lenguaje oral que toma al mundo como su objeto (produciendo una forma lingüística de conciencia del mundo),
3. la escritura que toma al lenguaje oral como su objeto (produciendo una conciencia lingüística) y
4. un metalenguaje oral que toma a la escritura o a cualquier otro aspecto de una emisión o texto como su objeto (produciendo una conciencia metalingüística).

La hipótesis que estamos considerando es que la escritura es en principio metalingüística por cuanto es una representación del lenguaje, y se puede usar un metalenguaje oral para referirse a ciertos aspectos de la escritura. Distinguir la concien-

cia lingüística (nivel tres) de la conciencia *metalingüística* (nivel 4) puede parecer una minuciosidad inútil, pero esta distinción es necesaria por varias razones. En primer lugar, el nivel tres es el único en el que el lenguaje es tomado como un objeto de reflexión. En consecuencia, al menos por hipótesis, no se precisa ser experto en el metalenguaje oral para notar las propiedades sutiles del lenguaje, en tanto esas propiedades están representadas en el sistema de escritura. Para elegir la expresión "*para ti*" en lugar de "*para yo*", una persona que sabe escribir no necesita estar en posesión del metalenguaje oral empleado para describir construcciones preposicionales. Desde luego, el metalenguaje oral puede ser útil para formalizar y explicar esa comprensión, y los docentes lo utilizan sistemáticamente. Pero a quien escribe le basta con que esté representado en el sistema escrito. En segundo lugar, el metalenguaje oral que hace referencia a las letras, palabras, inflexiones, tiempos verbales y demás, no es esencial para actividades tales como la segmentación fonémica, la detección de la concordancia sujeto-verbo en tiempo, número, etcétera. Todo lo que se requiere es que la forma escrita marque las distinciones pertinentes y que el lector adquiera competencia en el manejo de esas formas. De manera similar, en lo que respecta a la forma gramatical, la escritura permite hacer revisiones para llegar a las formas adecuadas aunque el que escribe no conozca el metalenguaje oral para hablar de la gramática en términos de sujeto, verbos, objetos, complementos y demás. Es en este sentido que sostengo que la escritura es metalingüística; la escritura convierte al lenguaje en un objeto.

Consideremos algunas implicaciones de este punto de vista. Una implicación es que la gente reflexiona sobre su lengua en términos de ortografía. Si la ortografía marca palabras, la gente tendrá conciencia de las palabras representadas por la ortografía. Así, la comprensión que tienen los niños de lo que es una palabra (Francis, 1975, 1987) y su capacidad de segmentar en palabras el flujo del habla se vinculan con la adquisición de la capacidad de leer y escribir, si bien aún no se ha determinado, al respecto, cuál es la relación causa-efecto. No se ha determinado, diría yo, debido a que los niños pueden adquirir este conocimiento ya sea por vía de aprender a leer o por vía de adquirir el metalenguaje oral acerca de esas formas. Al aprender a leer un sistema de escritura segmentado (véase Saenger, capítulo 12 de este libro), no se puede sino aprender

que las unidades representan palabras habladas. Pero también se podría aprender acerca de las palabras a través del discurso oral sobre el lenguaje. Si esto es así, aunque no esté determinada la relación causa-efecto, de todos modos es cierto que el conocimiento metalingüístico acerca del lenguaje es un efecto, ya sea directo o indirecto, de la cultura escrita.

Lo mismo podría decirse de la controversia en torno a la conciencia fonémica. Bradley y Bryant (1983) han señalado la estrecha conexión existente entre el hecho de reconocer fonemas a través de la rima y la aliteración y el de aprender a leer, mientras que Ehri (1985) y Francis (1984) han presentado pruebas de que el aprendizaje de la lectura promueve esa conciencia. Este último punto de vista es corroborado por los notables estudios de Morais, Bertelson, Cary y Alegria (1986), que muestran que unos campesinos portugueses que sólo habían tenido una mínima introducción a la educación escolar y a la lectura seguían siendo, años más tarde, mucho más competentes para resolver tareas como la sustitución de fonemas que otros que nunca habían recibido ninguna instrucción en materia de lectura. Scholes y Willis (capítulo 13 de este libro) informan haber constatado algo similar en un estudio de adultos analfabetos de los Estados Unidos. También las investigaciones realizadas por Read, Zhang, Nie y Ding (1986) suministran claras pruebas de que las consonantes que puede detectar un hablante en el habla dependen de las estructuras marcadas en la ortografía. Concretamente, los lectores chinos que habían aprendido a leer los caracteres chinos con agregados romanos podían suprimir determinadas consonantes, mientras que los que leían los caracteres chinos comunes no podían hacerlo. Una vez más, parece ser que la práctica de representar el habla por escrito es la que convierte al habla en objeto de reflexión, ya sea que la escritura esté o no representada en un metalenguaje oral que conste de términos tales como letras, palabras y demás.

Este último punto también es corroborado por la investigación de Ferreiro (1985), quien comprobó que cuando los niños inventan sus propios sistemas de escritura, esos sistemas inventados pueden representar y hacer conscientes diversos rasgos, ya sea que el niño conozca o no los términos orales para referirse a esos rasgos. Por lo tanto, una vez más, el nivel 3 es crucial para la conciencia del lenguaje, con total independencia del nivel 4.

¿Cuál es, entonces, la relación entre esta conciencia lingüística y el metalenguaje antes mencionado como el nivel 4? Mis propios trabajos anteriores sobre la importancia del nivel 4, según advierto ahora, eran demasiado simplistas. Yo argumentaba que el metalenguaje era el que convertía al lenguaje en un objeto de reflexión; ahora diría que el factor primordial es la *ortografía*. El metalenguaje oral puede, por supuesto, dirigir la atención hacia las características de la ortografía, convirtiéndola en un objeto de discurso, mientras que la ortografía, por sí misma, convierte al lenguaje en un objeto del que se tiene conciencia.

El metalenguaje oral tiene una ventaja adicional, sin embargo. Puede usarse para representar el lenguaje y aspectos de los textos independientemente de la ortografía. Es decir, el metalenguaje oral no está limitado a la cultura escrita. Por ejemplo, existe también un metalenguaje más complejo que se emplea para referirse al lenguaje, parte del cual es compartido por el habla y parte del cual está especializado para la escritura. Este es el metalenguaje analizado por Feldman (capítulo 3 de este libro) y por otros, para referirse al contenido de los textos. Este metalenguaje incluye conceptos verbales como *contar, decir, preguntar*, y conceptos nominales como *cuento, charla, canción* y otros semejantes. Estos conceptos, de manera similar a la escritura, convierten a algunas estructuras verbales en objetos del discurso. Decir que un acto de habla es una mentira equivale a hacer un comentario sobre una emisión refiriéndose a ella con un término metalingüístico. Como muestra Feldman, los mecanismos para referirse al habla no son exclusivos de las sociedades con escritura ni de las actividades propias de la cultura escrita. Pero según demostraron Olson y Astington (1990), estos conceptos tienden a ser muy elaborados en una sociedad con cultura escrita. De especial importancia son los mecanismos para referirse a actos de habla por medio de términos como *alegar, afirmar, declarar, explicar, demostrar* y demás, y los empleados para referirse a los correspondientes estados mentales mediante términos como *creer, deducir, conjeturar, suponer, concluir*, etcétera. Como ha señalado Traugott (1987), la complejidad de estas distinciones, aunque se asocie con la cultura escrita, tiende a reflejar las prácticas sociales de gobierno, justicia, comercio y religión, y no sólo la existencia de la escritura.

En nuestro trabajo anterior, sosteníamos que estos conceptos metalingüísticos son de enorme significación educacional. Para citar un caso muy simple, la comprensión de la diferencia entre una *premisa* y una *inferencia*, aunque sutil, es sumamente importante para escribir y argumentar, pues si una proposición es una premisa, debe ser reconocida, mientras que si es una inferencia, debe ser justificada. Estos conceptos sutiles constituyen una parte importante de los niveles superiores de cultura escrita que esperamos brinden nuestras escuelas y universidades. Debemos observar que no sólo tienen importancia los términos sino también los patrones de discurso que perciben los niños; es posible, aunque improbable, que las personas que escriben perciban precisamente esas distinciones aunque no conozcan el metalenguaje para referirse a ellas. Sería útil que este punto fuera empíricamente investigado.

He introducido dos niveles de estructura metalingüística, el primero de los cuales es el sistema de escritura que marca, y por lo tanto representa, los aspectos de la estructura lingüística. Este nivel incluye distinciones entre sonidos, representados por letras; distinciones entre palabras, representadas por espacios; distinciones entre cláusulas, representadas por la puntuación; distinciones entre elementos temáticos, representados por oraciones y párrafos, y distinciones entre tipos de discurso, representados por géneros. Algunas de estas distinciones, como se dijo, son marcadas en el metalenguaje oral por términos como *letra, palabra, oración, cláusula, tópico, párrafo, narrativa, exposición, ensayo, obra teatral, poema* y demás.

El segundo nivel es el metalenguaje oral para referirse al contenido del texto. Este texto puede ser fijado oralmente —a través de una cita directa, por ejemplo— o por medio de la escritura. Una vez fijado, el texto es objeto de una serie de consideraciones adicionales: ¿es verídico?, ¿es lógico?, ¿es claro?, ¿es convincente? Las distintas emisiones pueden ser caracterizadas por los lectores como aseveraciones, hipótesis, conclusiones, conjeturas, etcétera. Todas estas consideraciones son pertinentes a la formación de determinados tipos de textos y argumentos basados en los textos y son cruciales para lo que consideramos el pensamiento letrado o educado.

Pero estos aspectos no son exclusivos de la cultura escrita. He sostenido que la cultura escrita, a través tanto de la escritura como del metalenguaje oral, convierte al lenguaje en objeto

de conversación y reflexión. Pero a la luz de argumentos como los que presenta Feldman (capítulo 3 de este libro), hay que reconocer que la escritura no es el único medio de convertir al lenguaje en un objeto de discurso. Como ha señalado Leech (1983), todo lenguaje contiene un metalenguaje. Todas las lenguas tienen términos para referirse a lo que se dijo y a las distintas formas de discurso como cuentos, plegarias, conversaciones serias y demás. El comentario de Feldman sobre la *kiyori*, el género retórico político de los wana de Indonesia, ejemplifica este punto.

Pero si bien los conceptos metalingüísticos no son exclusivos de las sociedades con cultura escrita, la escritura en estas sociedades tiende a utilizarlos mucho más que el habla. Tannen (1987) ha informado recientemente sobre el uso que hacen los niños de los verbos indicativos de actos de habla cuando refieren un diálogo oralmente, a diferencia de cuando lo ponen por escrito. Mientras que en el relato oral los niños usaban sólo los verbos "dice", "va", "quiere", o bien ningún verbo indicativo de un acto de habla, esos mismos niños, al escribir un informe del diálogo, emplearon una gran variedad de verbos de esta clase, incluyendo "insistió", "exclamó", "chilló" y otros semejantes. Estos verbos, aunque pueden utilizarse en el habla, tienden a ser empleados al escribir y a aparecer en la lectura, con mucho mayor frecuencia.

Lo mismo podría decirse acerca de la conciencia fonémica de los niños. Sin duda, para leer y escribir bien con un alfabeto se requiere cierto grado de conciencia de la correspondencia entre la escritura y el habla, pero las rimas y las poesías infantiles también fomentan y requieren una conciencia de este tipo, no exactamente la que se necesita para leer el alfabeto, pero sí un conocimiento lo bastante relacionado con ella como para producir un alto nivel de transferencia (Bradley y Bryant, 1983). El problema fundamental, y a mi juicio no resuelto, es qué conjunto de conceptos, exactamente, intervienen en qué tipos de actividades y, lo que es más importante, qué uso hacen los hablantes de estos conceptos al pensar y hablar.

La cultura escrita y el pensamiento

¿Cómo se relaciona esto con el pensamiento? El pensamiento es la actividad de convertir a cualquier objeto en un

objeto de reflexión. He señalado que la escritura convierte al lenguaje en un objeto de reflexión. Falta indicar cómo podría aprovecharse intelectualmente esa *reflexión* sobre el lenguaje. De aquí en adelante, la argumentación toma una forma ya conocida. El lenguaje se usa para representar el mundo; permite reflexionar sobre el mundo y tomar conciencia de él. La escritura se usa para representar el lenguaje; permite reflexionar sobre el lenguaje y tomar conciencia de él. Aquí es donde la lectura y la escritura inciden en el pensamiento. Al manejar lenguaje escrito, ya sea al escribirlo o leerlo, se toma conciencia simultáneamente de dos cosas: del mundo *y del lenguaje*.

No es preciso ser consciente de ambos para rechazar afirmaciones falsas ni para hacer enmiendas y correcciones, según suponían incorrectamente anteriores hipótesis de la relación entre la cultura escrita y la conciencia lingüística (véase también Herriman, 1986). En esos casos, el discurso es acerca del mundo. Considérese al niño al que se le pregunta: "¿La nieve es negra?" y responde: "No, no es [negra]". Este discurso es acerca de la nieve. Para esto, justamente, es el lenguaje: para hablar del mundo. Ahora considérese la pregunta: "¿Es cierto que la nieve es negra?" y la respuesta: "No, no es [cierto]." En este caso, el discurso ya no es simplemente acerca de la nieve, sino acerca de la proposición. Los juicios acerca de su verdad y de su falsedad son, por lo tanto, metalingüísticos. La escritura cumple una función similar. En la escritura, el discurso es a la vez acerca del mundo representado y acerca del lenguaje usado para representarlo. Quienes leen y escriben tienen ahora la posibilidad de reflexionar sobre los dos y revisar el segundo para hacer que ambos concuerden. El que escribe puede reflexionar acerca de la elección del sustantivo, el verbo, el tiempo, el aspecto o si la oración debe ser subordinada o principal, y así sucesivamente. Como señaló Herriman (1986), este proceso de elección y verificación es esencialmente metalingüístico. El conocimiento de la gramática explícita, que es un metalenguaje oral, puede o no ayudar a tomar esas decisiones. Las investigaciones que durante décadas se han efectuado sobre la enseñanza de la gramática indican que la gramática explícita no agrega demasiado a la conciencia de la estructura creada por la escritura per se.

Hay muchas otras cosas que pueden explicarse en función de esta hipótesis metalingüística: la comprobación de Donald-

son (1978) de que los niños prestan una escrupulosa atención a la configuración de las palabras en las tareas de resolución de problemas; la respuesta de los uzbekis estudiados por Luria (1976), quienes al pedírseles que juzgaran si una determinada conclusión se seguía de un par de premisas rehusaron hablar acerca del texto e insistieron en cambio en hablar sobre los osos mencionados en el texto; la constatación de Torrance y Olson (1987) de que los niños de cuatro y cinco años normalmente subordinan lo que un hablante efectivamente "dice" a lo que el oyente interpreta que éste "quiere decir". Todas estas cuestiones son indicativas de que la cultura escrita alienta a las personas a tener conciencia del texto como objeto, tanto como del contenido del texto. Eso, presumiblemente, es lo que hace posible la revisión de los textos por parte de quienes tienen mayor destreza para escribir (Bereiter y Scardamalia, 1981; Herriman, 1986). En otros trabajos, sostuve que la comprensión básica del discurso escrito es metalingüística; que es el reconocimiento de que las oraciones tienen un significado que puede o no coincidir con el que quiso darles quien las escribió (Olson y Torrance, 1987).

Mientras que el sistema de escritura es responsable de convertir algunos rasgos del lenguaje en objetos de pensamiento, el metalenguaje oral podría marcar otros rasgos del lenguaje o el discurso y convertirlos asimismo en objetos de reflexión. Por consiguiente, la conciencia del lenguaje y la reflexión sobre los textos no son privativas de la cultura escrita.

Conclusión

He expuesto cuatro hipótesis que se han ofrecido como explicaciones del modo en que la cultura escrita podría relacionarse con el pensamiento. Me he inclinado por la cuarta de ellas, según la cual la escritura toma al lenguaje como su objeto, y así como el lenguaje es un mecanismo para "fijar" el mundo de un modo que lo convierte en objeto de reflexión, la escritura "fija" el lenguaje de manera de convertirlo en objeto de reflexión. Esta "objetivación" del lenguaje a través de la escritura se agrega a la ya existente serie de mecanismos para convertir el habla en un objeto de discurso que está presente en conceptos metalingüísticos orales como los de *contar, decir, preguntar, mentir* y *jurar*, los que parecen ser universales, así como

también a otros *más* complejos que se refieren a formas de discurso que al parecer difieren mucho de una cultura a otra, debido a que marcan una variedad de sus respectivas prácticas. Sin embargo, también es cierto que gracias al texto escrito fijo, que se presta a la relectura, la *comparación*, el comentario y el análisis, la tradición de la cultura escrita ha desarrollado un complejo conjunto de verbos correspondientes a actos de habla y estados mentales que son útiles para el discurso legal, el académico y el literario.

Pero si lo que implica la cultura escrita es la adquisición de una forma de representar el lenguaje y así convertirlo en un objeto de reflexión, entonces también es cierta la tercera hipótesis que consideramos, o sea, que las formas de la cultura escrita que hemos estado viendo ejercen su efecto sobre la cognición principalmente a través de la adquisición de destrezas generalizadas para leer y escribir. El acto mismo de leer incluye no sólo las destrezas requeridas para leer sino también destrezas metalingüísticas: *cómo está* representada la propiedad *x* del lenguaje en la escritura. Una vez representada, esa propiedad *x* puede aplicarse a nuevas actividades y nuevas tareas. En consecuencia, como hemos visto, una vez que el niño advierte que la palabra escrita consta de *unidades* de sonidos *representadas* por letras, también puede concebir la palabra hablada como compuesta de esas mismas unidades de sonido.

Pero si aceptamos esta hipótesis, advertimos asimismo que la segunda hipótesis, aunque incompleta, también era correcta. Al utilizar la estructura de la escritura, utilizamos los recursos del medio de comunicación escrito, con su característica de dirigirse a auditorios más especializados a través de formas más especializadas de discurso. Es a través de los recursos de la escritura como *medio* de comunicación que surgieron las formas especializadas de discurso (Godzich y Kittay, 1987), y es por vía de manejar estas formas especiales de discurso que surgen las competencias intelectuales especializadas.

Pero si admitimos la segunda hipótesis, también debemos aceptar la primera, es decir, la del carácter determinante de la modalidad visual. Es justamente la modalidad visual la que capta y procesa la ortografía, el sistema para representar *el* lenguaje. Es cierto que uno podría representar el lenguaje por medio de otro lenguaje oral, como en los Vedas, y lograr efectos

sociales e intelectuales distintivos. Pero la representación del lenguaje mediante marcas visibles es la que, al menos en la cultura occidental, convierte al lenguaje en un objeto de pensamiento y análisis. "Sólo el alfabeto fonético determina una división entre el ojo y el oído, entre el significado semántico y el código visual; y por ende, sólo la escritura fonética tiene el poder de trasladar a los hombres del ámbito tribal a la civilización, de darles ojo por oído" (McLuhan, 1962, pág. 27).

Agradecimientos

Agradezco a Denese Coulbeck por ayudarme con la redacción y la bibliografía y a Nancy Torrance por sus comentarios críticos. También agradezco el apoyo del SSHRC, la Fundación Spencer y el Ministerio de Educación de Ontario por su subsidio al OISE.

Referencias bibliográficas

Ainsworth-Vaughn, N. (1987). *Cohesion and coherence in oral and written narratives* (mimeo). East Lansing: Michigan State University.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1981). From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. En R. Glaser (comp.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 2). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Bertelson, P. (1986). The onset of literacy: Liminal remarks. *Cognition* 24: 1-30.

Biber, D. (1986). Spoken and written textual dimensions in English: Resolving the contradictory findings. *Language* 62(2):384-414.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. Nueva York: Holt.

Bradley, L. y Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature* 301:419-21.

Chafe, W. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. En D. R. Olson, A. Hildyard y N. Torrance (comps.), *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing* (pp. 105-23). Cambridge University Press.

Chafe, W. y Danielewicz, J. (1987). Properties of spoken and written language. En R. Horowitz y S. J. Samuels (comps.), *Comprehending oral and written language* (pp. 83-13). Nueva York: Academic Press.

Cole, M. y Scribner, S. (1974). *Culture and thought: A psychological introduction.* Nueva York: Wiley.

Donaldson, M. (1978). *Children's minds.* Glasgow: Fontana/Collins.

Ehri, L. (1985). Effects of printed language acquisition on speech. En D. R.

Olson, A. Hildyard y N. Torrance (comps.), *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing* (pp. 333-67). Cambridge University Press.

Eisenstein, E. (1979). *The printing press as an agent of change.* Cambridge University Press.

Ferreiro, E. (1985). Literacy development: A psychogenetic perspective. En D. R. Olson, A. Hildyard y N. Torrance (comps.), *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing* (pp. 217-28). Cambridge University Press.

Finnegan, R. (1977). *Oral poetry.* Cambridge University Press.

Francis, H. (1975). *Language in childhood: Form and function in language learning.* Londres: Elek.

(1984). Children's knowledge of orthography in learning to read. *British Journal of Educational Psychology* 54:8-23.

(1987). Cognitive implications of learning to read. *Interchange* 18 (1 y 2): 97-108.

Godzich, W. y Kittay, J. (1987). *The emergence of prose: An essay in prosaics.* Mineápolis: University of Minnesota Press.

Goody, J. (1987). *The interface between the written and the oral.* Cambridge University Press.

Goody, J. y Watt, I. (1963). The consequences of literacy. *Contemporary Studies in Society and History* 5:304-45. Reproducido en J. Goody (comp.) (1968). *Literacy in traditional societies.* Cambridge University Press.

Griffin, P. y Cole, M. (1987). New technologies, basic skills, and the under side of education: What's to be done? En J. Langer (comp.), *Language, literacy, and culture: Issues of society and schooling* (pp. 199-231). Norwood, N. J.: Ablex.

Halliday, M. A. K. (1987). Spoken and written modes of meaning. En R. Horowitz y S. J. Samuels (comps.), *Comprehending oral and written language* (pp. 55-82). Nueva York: Academic Press.

Havelock, E. (1963). *Preface to Plato.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

(1976). *Origins of Western literacy.* Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Heath, S. (1983). *Ways with words.* Cambridge University Press.

(1987). The literate essay: Using ethnography to explode myths. En J. Langer (comp.), *Language, literacy, and culture: Issues of society and schooling* (pp. 89-107). Norwood, N. J.: Ablex.

Hedelin, L. y Hjelmquist, E. (1988). Preschool children's mastery of the form/ content distinction in spoken language. En K. Ekberg y P. E. Mjaavatn

(comps.), *Growing into a modern world.* The Norwegian Center for Child Research, Universidad de Trondheim.

Herriman, M. (1986). Metalinguistic awareness and the growth of literacy. En S. de Castell, A. Luke y K. Egan (comps.), *Literacy, society, and schooling: A reader* (pp. 159-74). Cambridge University Press.

Hildyard, A. y Hidi, S. (1985). Oral-written differences in the production and recall of narratives. En D. R. Olson, A. Hildyard y N. Torrance (comps.), *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing* (pp. 285-306). Cambridge University Press.

Leech, C. N. (1983). *Principles of pragmatics.* Londres: Longmans.

Lord, A. (1960). *The singer of tales.* Harvard Studies in Comparative Literature, Vol. 24. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (Publicado originalmente en ruso en 1974.)

Mattingly, I. G. (1972). Reading, the linguistic process, and linguistic awareness. En J. F. Kavanagh y I. G. Mattingly (comps.), *Language by ear and by eye* (pp. 133-47). Cambridge, Mass.: MIT Press.

McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg galaxy.* Toronto: University of Toronto Press. [Versión castellana: *La galaxia Gutenberg*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1985.]

Morais, J., Bertelson, P., Cary, L. y Alegria, J. (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition* 24:45-64.

Nystrand, M. (1986). *The structure of written communication: Studies in reciprocity between writers and readers.* Nueva York: Academic Press.

Olson, D. R. (1977). From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review* 47:257-81.

(1984). "See! Jumping!" Some oral language antecedents of literacy. En H. Goelman, A. Oberg y F. Smith (comps.), *Awakening to literacy* (pp. 185-92). Exeter, N. H.: Heinemann.

Olson, D. R. y Astington, J. (1990). Talking about text: How literacy contributes to thought. *Journal of Pragmatics* 14(5):557-73.

Olson, D. R. y Torrance, N. (1987). Language, literacy and mental states. *Discourse Processes* 10(2):157-67 .

Ong, W. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word.* Londres: Methuen. [Versión castellana: *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*. México, FCE, 1987.]

Parry, M. (1971). *The collected papers of Milman Parry* (A. Parry, comp.). Oxford University Press.

Read, C., Zhang, Y., Nie, H. y Ding, B. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. *Cognition* 24:31-44.

Scollon, R. y Scollon, S. (1979). *Linguistic convergence: An ethnography of speaking at Fort Chipewyan, Alberta.* Nueva York: Academic Press.

Scribner, S. (1986). Thinking in action: Some characteristics of practical thought. En R. J. Sternberg y R. K. Wagner (comps.), *Practical intelligence; Nature and origins of competence in the everyday world* (pp. 13-30). Cambridge University Press.

Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy.* Cambridge University Press.

Stock, B. (1983). *The implications of literacy.* Princeton: N. J.: Princeton University Press.

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice.* Cambridge University Press.

Tannen, D. (1985). Relative focus on involvement in oral and written discourse. En D. R. Olson, A. Hildyard y N. Torrance (comps.), *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing* (pp. 124-47). Cambridge University Press.

(1987). The orality of literature and the literacy of conversation. En J. Langer (comp.), *Language, literacy, and culture: Issues of society and schooling* (pp. 67-88). Norwood, N. J.: Ablex.

Taylor, I. y Olson, D. (en preparación). *Scripts and literacy: East and West.*

Torrance, N. y Olson, D. R. (1987). Development of the metalanguage and the acquisition of literacy. *Interchange* 18(1/2):136-46.

Traugott, E. C. (1987). Literacy and language change: The special case of speech act verbs. En J. Langer (comp.), *Language, literacy, and culture: Issues of society and schooling* (pp. 111-27). Norwood, N. J.: Ablex.

Tunmer, W. E., Pratt, C. J. y Herriman, M. L. (comps.) (1984). *Metalinguistic awareness in children: Theory, research, and implications.* Berlin: Springer.

Vellutino, F. R. (1979). *Dyslexia: Theory and research.* Cambridge, Mass.: MIT Press.

Wagner, D. (1987). Literacy futures: Five common problems from industrialized and developing countries. En D. A. Wagner (comp.), *The future of literacy in a changing world.* Nueva York: Pergamon.

Wells, G. (1985a). *Language development in the pre-school years.* Cambridge University Press.

(1985b). Preschool literacy-related activities and success in school. En D. R. Olson, A. Hildyard y N. Torrance (comps.), *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing* (pp. 2 29-55). Cambridge University Press.